

التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج



دكتورة

سهير محمد سلامة شاش

٢٠٠٢

الناشر

مكتبة زهراء الشرق

١١٦ شارع محمد فريد

ت ٣٩٢٩١٩٢٠

التربية الخاصة للمعاقين عقليا
بين العزل والدمج

التربية الخاصة للمعاقين عقلياً

بين العزل والدمج

وكشورة

سهير محمد سلامة شاش

٢٠٠٢

الناشر

مكتبة زهراء الشرق

١١٦ شارع محمد فريد

ت، ٢٩٢٩١٩٢

حقوق الطبع محفوظة

التربية الخاصة للمعوقين ذهنيا

بين العزل والمدح

د / سفير محمد سلامة شاش

٣٥٢

الأولى

١٧٦١٨

I. S. B. N

977 - 314 - 040 - 6

٢٠٠٢

مكتبة زهراء الشرق

١١٦ ش محمد فريد - القاهرة

القاهرة - جمهورية مصر العربية

٣٩٢٩١٩٢

٣٩٢٩١٩٢ - ٣٩٣٣٩٠٩

اسم الكتاب

اسم المؤلف

عدد الصفحات

رقم الطبعة

رقم الإيداع

الترقيم الدولي

سنة النشر

الناشر

عنوان الناشر

بلد الناشر

التليفون

فاكس

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ
فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ
الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ
مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا

(الإسراء - آية : ٧٠)

تقديم الكتاب

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين
سيدنا محمد (ﷺ) وعلى آله وصحابه والتابعين ... وبعد

فلقد عرضنا في كتابنا السابق "اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي
الإعاقة العقلية" فعالية اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء
المعقود لدى المتخلفين عقلياً .. وفي كتابنا الحالي نتناول قضية طال
الجدل حولها وهي أسلوب التربية الخاصة لرعاية أطفال هذه الفئة -
حيث نادى البعض بضرورة عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في
مراكز أو مدارس خاصة بهم لتوفير الرعاية الكافية لهم . غير أن هذا
النظام قد وجه إليه كثير من النقد حول مدى فعاليته - حيث يفرض
العزلة الاجتماعية على هؤلاء الأفراد ويحول بينهم وبين التفاعل
الاجتماعي في المجتمع . ثم جاءت النظرة الانسانية التي تنادى بدمج
الأطفال المعاقين عقلياً في المجتمع . وتوفير فرص التفاعل
الاجتماعي مع أقرانهم العاديين ضماناً لحسن توافقه مع المجتمع
في المجتمع الذي يعيشون فيه .

والكتاب الحالي بمثابة دراسة ميدانية للتعرف على "مدى فعالية
برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية بنظم الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات
السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .. وقد تناول الفصل الأول : مدخل إلى
الدراسة . وتناول الفصل الثاني : التخلف العقلي . مفهومه . وفئات
المعاقين عقلياً .. ثم تناول الفصل الثالث : نظم التربية الخاصة
للمتخلفين عقلياً متناولاً نظامي العزل والدمج وأشكال كل منهما

ومدى سلبية نظام العزل في مقابل إيجابيات نظام الدمج. وتناول الفصل الرابع: المهارات الاجتماعية وأشكال القصور فيها . واستراتيجيات التدريب عليها . وفعالية الدمج في تحسين المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا . ثم جاء الفصل الخامس ليتناول الاضطرابات السلوكية . وأثر الدمج في خفض الاضطرابات السلوكية لدى المعاقين عقليا .. وفي الفصل الخامس، عرض لخطوات وجلسات برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا .. ثم جاء الفصل السابع والثامن: ليعرضا لنتائج الدراسة الميدانية وفعالية البرنامج المستخدم مع أطفال معاقين عقليا بنظام الدمج والعزل في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الاضطرابات السلوكية لديهم . ثم خرجت الدراسة في ضوء نتائجها بتوصيات لرجال التربية الخاصة وللأسرة والمجتمع بصفة عامة لترسي الأسس الواجب توافرها لنجاح نظام الدمج .

والله نسأل أن نكون بهذا العمل قد قدمنا لبنة في البنايات البناءة وتوجيه أنظار المربين إلى قضية طال الجدل حولها هي نظامي " الدمج والعزل " لذوى الاحتياجات الخاصة لنضعها بين أيدي رجال التربية لتوظيفها في خدمة هذه الفئة التي نحتاج إلى جهود مخصصة لرعايتها .

والله ولي التوفيق

المؤلفة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- تساؤلات الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.

مقدمة:

التخلف العقلي مشكلة متعددة الجوانب والأبعاد - فإبعادها طبية وصحية، واجتماعية، نفسية وتأهيلية، ومهنية - وهذه الأبعاد تتداخل بعضها مع البعض الآخر - الأمر الذي يجعل من هذه المشكلة نموذجاً فريداً في التكوين، ومن ثم يقتضى الأمر التعاون بين الأجهزة المختلفة في هذا التواحي لحل المشكلة (فاروق صادق ١٩٧٦، ١٣) وقد أخذ العالم في الآونة الأخيرة يتجه اتجاهاً أكثر حداثة وعمقاً نحو الاهتمام بفهم المعوقين بقصد رعايتهم وتوفير الخدمات الصحية والاجتماعية والتربوية والتأهيلية اللازمة لهم، وذلك من أجل الاستفادة بما يتبقى لديهم من قدرات - ومن ثم تحقيق الكفاية الذاتية والاجتماعية والمهنية التي تمكنهم من الحياة والتوافق في المجتمع (سليمان الريحاني، ١٩٨١، ٥) كما شهدت كثير من المجتمعات نزعة انسانية للدفاع عن حق الشخص المعوق في حياة كريمة في المجتمع عرفت في البداية باسم مبدأ التطبيع Normalization ويقضى بأن يعيش الشخص المعاق في بيئته تشبه البيئة الطبيعية وأن يحصل على برامج وخدمات تشبه التي أقصى حد ممكن تلك التي يتم توفيرها لغير المعوقين وكان من تأثيرات ذلك مناهضة فكرة تعليم هؤلاء الأفراد وتدريبهم في مؤسسات معزولة ومكتظة، وعرف هذا التوجه بمناهضة الايواء Deinstitution الذي كان له أثر كبير وطويل المدى من حيث زيادة أعداد المعاقين الذين يتلقون تعليمهم في أوضاع تربوية بديلة عن المؤسسات الداخلية ترجعت فيما بعد فيما عرف بسياسة الدمج Integration والذي يشمل تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة تربوية طبيعية قدر المستطاع (جمال الخطيب ١٩٩٨، ٣٥)

والمعاصر للحقبه الرميه منذ ستينيات القرن العشرين حتى الوقت الحاضر يمكنه ملاحظه السيمفونية الرائعة من النهد والعكر الانساني التي نقلت التربية الخاصة من العزل الى الدمج الجرنري، الى الدمج الكلي، الى الاستيعاب الكامل في

النظام التعليمي - فأصبحت تربية خاصة جديدة في كل شيء (فاروق همدان ١٩٩٨، ١٨) وهناك شبه اجماع على أن عملية الدمج تمثل نقلة أخلاقية نحو توفير التربية المناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن البيئة المناسبة ويسود واضحاً أن هذه الفلسفة قد ظهرت مناقضة لسجل المعاناة والمعاملة غير الإنسانية للأفراد المعاقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة والذين كانوا يحرمون من فرصة التفاعل مع أقرانهم العاديين حيث كانوا يعزلوا بصورة لا إنسانية في المؤسسات أو في دور الرعاية أو المدارس (أحمد عباس عبد الله: ١٩٩٨، ٨٣)

ولقد واجهت فكرة الدمج مقابل سياسة العزل مناقشات وتوجهات متعددة بين القبول والرفض - حيث أجريت دراسات علمية كثيرة في هذا الصدد في المجتمعات الأجنبية للتعرف على اتجاهات المربين والطار والمعلمين والآباء حول دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ومنهم المتخلفين عقلياً في المدارس العادية منها دراسات التمان ولويس Altman & Lewis (١٩٩٠)، بينولت وستيروك Pineault & Stayrook (١٩٩٣)، فورمان وآخرون Forman et al (١٩٩٤)، ميلتون Hilton (١٩٩٤)، جورالنيك Guralnick (١٩٩٤)، شولاكوفا وچورچيفا Cholakova & Georgieva (١٩٩٦)، داف وآخرون Dev, et al، بالمر وآخرون Pimer, et al (١٩٩٨)، بالتش Balch (١٩٩٩) - وعلى المستوى العربي أجريت دراسات مماثلة مثل دراسة زكريا وغير (١٩٩٤) عن اتجاهات المربين نحو الدمج في الأردن ودراسة جمال الخطيب (١٩٩٦) عن مواقف المعلمين والمعلمات في كل من الامارات والأردن من دمج التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، ودراسة ايمان كاشف، هبد الصبور منصور (١٩٩٨) لتقييم تجربته دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية في مصر، ودراسة محمد عبد الغفور (١٩٩٩) حول اتجاهات وآراء المربين والإداريين في التعليم العام نحو ادماج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية بالكويت

وقد كانت النتائج العامة تشير إلى أن

• المزيد من لسياسة الدمج مرون ضرورية الأهتمام منسبة نوى الحاجات الخاصة، وأن المكاب الطيعي لهم هو المدرسة المتكاملة العامة مع أقرانهم العاديين وليست مراكز التربية الخاصة التي تعرض عليهم حالة من العزلة الاجتماعية، كما أن حرية الدمج توفر الخدمات التعليمية للمعاقين في أماكن إقامتهم وتساعد في تقبل المجتمع للطفل المعاق ونهيته الحياة الطبيعية في المجتمع، كما أن الدمج يوفر الكثير من المعقات المادية ويحفف عن الطالب وأسرتة، ويريد من تعامل الأطفال المعاقين مع العاديين، ويلقى التقبل من أقرانهم ويخلق بينهم لغة تعاهم تسهم في رفع الروح المعنوية

• أما المعارضين للدمج فيرون أن هناك عوائق تحول دون تطبيق الدمج في المدرسة العادية منها نقص الخدمات المناسبة للمعاق، وعدم مربة المصهج المدرسي، وعدم اعداد المدارس للعمل بنظام الدمج، بالاضافة الى عدم توفر الوسائل التعليمية التي تقابل الاحتياجات التربوية للطفل المعاق، كما أن هناك موقفاً في الاتجاهات نحو الدمج تتعلق بحالة المعاق ودرجة اعاقته واستعداداته وطبيعة الواجب المطلوب من المعلم تجاه المعاق، وأن الدمج الشامل داخل الفصول العامة يتطلب وقتاً وتدريباً ومصادر تعلم إضافية والهدير بالذكر أنه رغم اختلاف الاتجاهات حول نظام الدمج - فمما لا شك فيه أن الدمج يتيح فرصة أكبر للطفل المعاق للتوافق مع الحياة في المجتمع العادي بطريقة أكثر سهولة، كما أن نشأة المعاقين مع الأطفال العاديين تجعلهم يتعلمون منهم ويكتسبون مهاراتهم ويتقنون عجزهم منذ البداية (أحمد نصر الدين ١٩٩٨، ١٦٠) ودمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع العاديين يمثل محاولة لتحقيق التكامل بين الصقل المتخلف والأطفال الآخرين من خلال برنامج تعليمي يتعلم فيه الطعل من خلال الممارسة والعمل، وتكون فيه المهارات الاجتماعية هدفاً بارزاً من أهداف البرنامج التعليمي وينطاب هذا الأسلوب ضرورة مبررة للأطفال المتخلفين عقلياً

مخبرات الحياة العادية سواء داخل الفصل الدراسي، أو خارجه، بحيث تتاح أمامهم الفرص للملاحظة المباشرة لسلوك الآخرين والتفاعل معهم في ظل ظروف ومواقف عادية من الحياة (عبد الفتاح صابر ١٩٩٧، ٢٩)

هذا - والدراسة الحالية محاولة لتفعيل سياسة الدمج من خلال برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لديهم

مشكلة الدراسة،

تعود مشكلة الدراسة الحالية الى شعور الباحثة بأهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، إذ لاحظت من خلال زياراتها المتتالية لمعهد التربية الفكرية انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال وهي مهارات يحتاجها كل إنسان لكي يتواصل بفاعلية مع المحيطين به، وأن نقص هذه المهارات يربط الى حد كبير بمشكلات سواء التوافق والصعوبات التي يواجهها الطفل في علاقاته الاجتماعية اليومية. ومن ناحية أخرى فإن الباحثة في زياراتها الفصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية قد لاحظت أن وجود هذه الفصول في المدارس العادية إما هو وجود شكلي ويوجد فصل تام بين تلاميذ المدرسة العادية وأطفال التربية الفكرية. فطابور الصباح منفصل، والفصل منفصل، ولا يوجد اشتراك بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين في أي نوع من الأنشطة، حتى أن أطفال التربية الفكرية قد يحرمون حتى من ممارسة التربية الرياضية في فناء المدرسة في وجود فصول العاديين

من هذا المنطلق أصبحت الباحثة على يقين بأن نقص المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً قد يرجع في جزء منه الى عدم الاندماج مع الأطفال العاديين ويظلون في عزلة لا يكتسبون مهارات التفاعل الاجتماعي الصحيحة في مجتمع العاديين، ويظلون على هذه الشاكلة حتى يتخرجوا من مدارسهم فيواجهوا

صعوبات بالغة في المجتمع الخارجي. ومن ثم تحدث مشكلة الدراسة الحالية هي التحقق من مدى فعالية برنامج تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم بنظامي الدمج والعزل- حيث يتم انماج عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً من الفصول الملحقة بالمدارس العادية مع عينة من الأطفال العاديين، وذلك مقابل مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً من القسم الداخلي بمعهد التربية الفكرية (عزل). وتدريب كلتا المجموعتين على إجراءات تنمية المهارات الاجتماعية، واختبار تأثير ذلك في اكتساب كلتا المجموعتين لهذه المهارات، ومدى انعكاس ذلك في خفض الاضطرابات السلوكية لديهم

هذا- ولقد انطلقت الباحثة في تحديد مشكلة الدراسة من مسلمتين أسفرت عنهما الدراسات العلمية

-أولهما: أن مرحلة الطفولة مرحلة أساسية وهامة يكون الطفل فيها أكثر مرونة وقابلية للتعليم، وأكثر طواعية لتعديل سلوكه (فيولا السلوى ١٩٩٠، ٤) . وبالتالي، فإن اعداد الطفل المتخلف عقلياً لمواجهة الحياة يتطلب اكتساب أكبر قدر من المهارات والمهارات التي تؤهله لها قدراته واستعداداته حتى يكون عضواً مسؤولاً في المجتمع ويخرج من حيز الاعاقة النائمة الى مجال الانتاج والاعتماد على النفس جزئياً أو كلياً أي أن تنمية المهارات الاجتماعية تمكن المتخلفين عقلياً من الوصول الى درجة معينة من الكفاءة الشخصية والاجتماعية تساعده في التفاعل مع مواقف الحياة اليومية (عابده وفاقى ١٩٩٧، ٧-٨)

والعملة الثانية: أن استراتيجيات الدمج لتربية ورعاية المتخلفين عقلياً بمدارس العاديين من خلال الدمج الاجتماعي تستهدف العودة بهم الى المجتمع مؤهلين اجتماعياً - لا عزلهم عن المجتمع

الهدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى

١- اعداد برنامج يتضمن أنشطة جماعية تهدف الى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم

٢- التعرف على مدى فعالية هذا البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لمجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً المتواجدين مع أطفال عاديين، ومدى فعالية نفس البرنامج على مجموعة أخرى من الأطفال المتخلفين عقلياً تتدرب عليه في نظام العزل.

٣- التعرف على مدى انعكاس تحسن المهارات الاجتماعية لدى أطفال التجريبتين (بمجموعتي الدمج والعزل) في خفض الاضطرابات السلوكية لديهم بعد البرنامج.

٤- التعرف على مدى استمرار فعالية البرنامج المستخدم بعد توقفه (خلال فترة المتابعة) فيما يتعلق بمستوى المهارات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية لدى أطفال مجموعتي الدمج والعزل.

٥- التوصية بالاستفادة من برنامج تنمية المهارات الاجتماعية (المستخدم في الدراسة الحالية) في تنمية هذه المهارات في مدارس ومؤسسات التربية الفكرية. بالإضافة الى تأييد أو رفض فكرة الدمج وفقاً لما تصفر عنه الدراسة الميدانية والنتائج التي يتم التوصل إليها.

تساؤلات الدراسة:

إذا كانت مشكلة الدراسة قد تحسنت في فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً

- ذلك فقد تمت صياغة التساؤلات التالية لتعبر عن مشكلة الدراسة

١- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج؟

- ٢ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج ، وأقرانهم من أطفال المجموعة الصابطة بعد البرنامج؟
- ٤ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل، وأقرانهم من أطفال المجموعة الصابطة بعد البرنامج؟
- ٥ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في المجموعتين التجريبيتين (مجموعتي الدمج، العزل) بعد البرنامج؟
- ٦- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج؟
- ٧- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج؟
- ٨- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في المجموعتين التجريبيتين (الدمج، العزل) بعد البرنامج؟
- ٩- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكل من مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج مباشرة وبعد مرور شهرين من المتابعة؟
- ١٠- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لكل من مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج مباشرة وبعد مرور شهرين من المتابعة ؟

تتبع أهمية الدراسة الحالية من عدة منطلقات

١- زيادة نسب المتخلفين عقلياً:

تعد الدراسة الحالية ذات أهمية خاصة لتناولها تنمية المهارات الاجتماعية لفئة المتخلفين عقلياً نظراً لتزايد أعداد المتخلفين عقلياً تبعاً لزيادة الوعي بالمشكلة إذ تبلغ نسبة المتخلفين عقلياً تبعاً للمحنى الاعتدالي إلى المعياري حوالي ٢/٣ من مجموعة السكان في المجتمع، ومن السائد أن النسبة المقبولة عالمياً هي ٣/ من مجموع السكان وتزايد هذه النسبة في البلدان النامية (سليمان الريحاني ١٩٨١، ٤٦) وتقرر الجمعية النوبية لدراسة الضعف العقلي أنه يولد كل ثانية طفل ضعيف العقل وأنه لولا أن الكثيرين منهم يموتون في سن مبكرة لعدم رعايتهم في بعض جهات العالم الرعاية الطبية اللازمة لأصبح عددهم في العالم يقارب مجموع سكان الولايات المتحدة الأمريكية (أحمد عبد الرحمن: ١٩٩٢، ١٠) وتقرر احصاءات الأمم المتحدة أن بالعالم أكثر من ٥٠٠ مليون معوق، وأن هذه الأعداد في تزايد مستمر، وأن معظمهم يقع في نطاق الدول النامية نظراً لما تعانيه هذه الدول من مشكلات الفقر وانتشار الأمراض وتعاطي المخدرات إلى جانب ما تسببه الحوادث والحروب من إعاقات (صبيح عطا الله ١٩٨٢، ٥٩)، وفي دراسة لتعديد نسبة المتخلفين عقلياً في مدينة القاهرة اتضح أن هناك زيادة في نسبة ضعاف العقول بين أطفال المناطق شبه الحضرية عنها في المناطق الحضرية، وبين أطفال الأسر ذات المستوى الاقتصادي المنخفض كذلك (عماد الدين سلطان ١٩٩٨) وفي دراسة حديثة عن مؤشرات حجم مشكلة المعوقين في مصر أجريت على أربع محافظات هي القاهرة، الغربية، أسيوط، البحر الأحمر كمينية معثلة لمحافظات مصر، اتضح أن النسبة المئوية العامة للإعاقات الظاهرة والمؤكدة ٤/٩٠، وكانت نسبة التخلف العقلي ٨/ من إجمالي الإعاقات في الدراسة (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين ١٩٩٧)

وهذا يعني أن نسبة الأشخاص المصابين بالتخلف العقلي في مصر باعتبارها دولة نامية أعلى من النسبة العالمية المحددة لذلك، بما يجعلنا نفترض أنها تتخطى حاجز الـ 3٪ من جملة عدد السكان، وقد تزداد هذه النسبة حتى تصل إلى 7٪ في المناطق الفقيرة المكتظة بالسكان (علا عبد الباقي، ١٩٩٣، ١١)

وإذا كان تعداد سكان مصر حالياً يصل إلى ٦٦ مليون نسمة، فإننا على هذا يمكننا أن نتوقع أن في مصر الآن ما يقرب من مليوني شخص مصاب بالتخلف العقلي أو يزيد.

ومن ثم فإن الدراسة الحالية في اهتمامها بتنمية المهارات الاجتماعية للمتخلفين عقلياً، واهتمامها بقضية مجهم مع الأطفال العاديين تعكس قضية هامة في رعاية هذه الفئة، إذ أصبحت العناية بالمتخلفين عقلياً مطلباً أساسياً وحقاً مشروعاً يتمثل في إتاحة فرص الرعاية والتوجيه لكل مواطن خاصة وأهم أشد الحاجة لهذه الرعاية..

ولقد أثبتت البحوث الميدانية - بما لا يدع مجالاً للشك- أن نسبة كبيرة تصل إلى الثلثين من المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم يمكنهم التكيف النفسي والاجتماعي والمهني إذا ما أحسن توجيههم وتعليمهم. أما إذا لم يعن المجتمع برعايتهم فإن المجتمع نفسه يخسر مرتين. الأولى عندما يفسر هؤلاء الناس ككثيرا فاشلين غير متوافقين يعيشون حاله عليه، والثانية عندما يدفع المجتمع ثمن اهماله لهم من حالات بؤس وشقاء في حياة أسرهم، أو يدفع مساعدات دائمة لهم ولأسرهم، أو عندما يتحمل المجتمع نتائج انحراف فئة منهم نتيجة لعدم توجيههم التوجيه الصحيح في الوقت المناسب (فاروق صادق ١٩٧٦، ١٤) والدراسة الحالية تأخذ بالاتجاه القنوي الذي يستهدف الارتقاء بمهارات المتخلفين عقلياً وادماجهم في المجتمع من أجل أحداث التغيير في السلوك والشخصية على نحو ايجابي وهذا يتمشى مع فلسفة التربية التي تسود مجتمعات عالم اليوم حول قضية مؤداها 'حق

كل فرد في الانتفاع بالخدمات التربوية التي تساعد على النمو والوصول الى أقصى مدى تلمه له قدراته وإمكاناته

٢- قيمة الموضوع الذي تتناوله الدراسة:

بالإضافة الى ما سبق فإن أهمية الدراسة المالية تتبع من قيمة الموضوع الذي تنصير له

- فمن ناحية : فإن الدراسة تتناول تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً كمحاولة لمساعدتهم على الاعتماد على أنفسهم وتأهيلهم وبموجبهم في المجتمع - ذلك أن كثيراً من مشكلات المتخلفين عقلياً لا ترجع في المقام الأول الى نكائهم المحدود بقدر ما ترجع الى نقص قدرتهم على تصريف شؤنهم وعدم قدرتهم على التفاعل مع الآخرين في المجتمع مما يشعرهم بالانعدام الثقة في النفس فلا يستطيعون القيام بمتطلبات حياتهم ويفشلون في القيام بالأنشطة التي يقوم بها الآخرون مما يشعرهم بالاحباط والنقص

وبذلك فإن القصور في التدريب على المهارات الاجتماعية يترتب عليه العديد من المشكلات والسلوكيات السلبية التي تحول بين الطفل المتخلف وبين امكانية التعايش الكلي مع الآخرين وخاصة العائدين - فكثيراً ما يلجأ الطفل المتخلف عقلياً الى أساليب السلوك العدوانى والاحترافات السلوكية السلبية نتيجة ما يلاقىه من احباطات في الحياة اليومية، حيث تكثر شكواه من عدم تكيفه من الاندماج مع الآخرين، فيصبح أكثر استهدافاً للمعاداة من البذ الاجتماعي والشعور بالنقص واللونية، وقد ينخفض تقديره لذاته، وقد يأتى سلوكيات مضادة للمجتمع، وقد يصاب بالعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية والامفعالية - ويرجع ذلك في المقام الأول الى افتقاره للمهارات الاجتماعية (أميرة بخش، ١٩٩٨، ١٦٠)

وفي هذا الصدد يؤكد فاروق صادق (١٩٧٦، ٢٩٨-٢٩٩) على ضرورة الاهتمام بتعليم المعاقين عقلياً وتدريبهم على المهارات غير الاكاديمية لتكون مخرجاً

لهم من جو الفصل الذي يحيط بهم في مجال التعليم الأكاديمي، حيث لا تقتصر رعاية هذه الفئة من الأفراد على تقديم المعلومات الأولية في القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، بل تمتد إلى اكسابهم بعض المهارات الاجتماعية والحياتية التي يمكن استخدامها في مواقف الحياة كي يتعاملوا مع المحيطين والأقران. وذلك بهدف ادماجهم وتفاعلهم في المجتمع الذي يعيشون فيه ليعتمدوا على أنفسهم بصورة إيجابية فعالة

- ومن ناحية أخرى، فإن الدراسة الحالية محاولة لتفعيل سياسة الدمج بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين ، ذلك أن ثمة ورعاية نوى الاحتياجات الخاصة في مصر- ومعهم المتخلفين عقلياً استمرت متجهة نحو الفصل بينهم وبين الأطفال العاديين، ووضع كلا الفئتين في مدارس منفصلة تماماً عن الأخرى، اعتقاداً من القائمين على كل منها بأن عملية الدمج من شأنها أن تؤدي إلى إرباز المعجز في التعليم الذي تختص به هذه الفئة، فإن ذلك يولد لديهم الشعور بالنزوة التي تؤدي بهم إلى الفصل عن مواكبة المستوى الدراسي لفئة العاديين وكانت دعوى العزل في مدارس خاصة هي مساعدة الطفل المماق على تقبل إعايقته والخروج من عزله معتزاً بكيانه متقبلاً لداته قادراً على العمل بكفاءة في المجتمع- غير أن هذه الأهداف لم تتحقق نظراً لعزلتهم عن أقرانهم العاديين، وانقطار مدارسهم إلى الامكانات المادية والبشرية مما ينعكس بآثاره السلبية على تحصيلهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي (محمد حسنين العجمي ٢٠٠٠، ٢١٢)

- وعلى الرغم من أن البحوث والدراسات التربوية والتجارب التي أجريت في كثير من بلدان العالم تؤكد بأن عدم دمج هذه الفئة من الأطفال مع أقرانهم العاديين، وعدم تكيف وضعهم الاجتماعي من المشاكل النفسية التي تترد سلباً على الأداء والتفاعل الاجتماعي لهذه الفئة مما يعمق من حالات الفصل التي يعاني منها هؤلاء الأطفال ووجههم أي إمكانية تفاعلهم الايجابي مع المجتمع بالشكل المطلوب

والاستفادة منهم كطاقات بشرية فاعلة داخل المجتمع بدلاً من أن يكونوا عبئاً عليه (أميرة بخش، ١٩٩٥، ٥٤٣-٥٤٤) كما أن تعلم وتدريب الأطفال المتخلفين عقلياً منزولين عن الأطفال العائدين يؤثر سلبياً على مفهومهم عن ذاتهم، وتؤدي العزلة الى تدعيم السلوك اللائق من خلال محاكاة الأطفال المتخلفين عقلياً لبعضهم البعض (عادل خضر، مايسه المفتي ١٩٩٢، ٢٧٢) وبذلك فإن موضوع الدراسة الحالية يواكب الاحتياجات والمتطلبات التربوية الضرورية لرعاية المتخلفين عقلياً.

٣- مساهمة الاتجاهات العالمية المعاصرة:

كذلك فإن قيمة الدراسة الحالية وأهميتها تنبع من مساهمتها للاتجاهات العالمية المعاصرة في الاعتماد برعاية ذوي الحاجات الخاصة بصفة عامة ومنهم المتخلفين عقلياً.. فلقد شهدت العقود الثلاثة الماضية زيادة سريعة في كم المعلومات البحثية والطبية المؤدية الى فهم أفضل لمشكلة التخلف العقلي وبالتالي حشرت هذه المعلومات الجديدة للرعاية مرتبطة باحتياجات الشخص المعاق عقلياً سواء في مؤسسات الرعاية أو في المجتمع (صفوت فرج ١٩٩٢، ٤١٩).

وأصبح الهدف من رعاية وتعليم وتدريب هؤلاء الأطفال هو زيادة كفاءتهم وتممية قدراتهم ومهاراتهم وتقويم سلوكهم من أجل التمهيد لحياتهم مرة أخرى للتفاعل مع أفراد مجتمع العائدين (عادل خضر، مايسه المفتي ١٩٩٢، ٢٧٢)

وإيماناً بحقوق المعوقين في حياة انسانية كريمة صدرت التشريعات التي أكدت حقهم في الرعاية المتكاملة. ففي بداية الثمانينات خصص عام ١٩٨١ عاماً دولياً للمعوقين وكان شعاره "المساواة والمشاركة الكاملة" - ومن ثم مسئولية المجتمع في اتخاذ التشريعات اللازمة لحماية المعوقين وتمكينهم من الاستفادة من الخدمات المجتمعية والمشاركة في البيئة وتقبل المجتمع لهم، بجانب أفرادهم العائدين (محمد حسنين العجمي: ٢٠٠٠، ٢٠٥)

وتوالى المواثيق الدولية مثل الاعلان العالمى حول " التربية للجميع " عام ١٩٩٠، واتفاقيات الأمم المتحدة لحقوق الأطفال عام ١٩٩٠، وعلان برنامج فيينا للصادر عن المؤتمر العالمى لحقوق الإنسان عام ١٩٩٣، بالإضافة الى اعلان النوايا المنبثقة عن الندوة شبة الأقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لقوى الحاجات الخاصة عام ١٩٩٣، والاعلان العالمى حول الاحتياجات التربوية الخاصة عام ١٩٩٤- وقد أكدت هذه المواثيق جميعاً على ضرورة تعميم التعليم الابتدائى واكتماله لهذه الفئات بحلول عام ٢٠٠٠ (سعاد بسيوى ١٩٩٦، ٧).

وفى إطار اهتمام مصر بتطوير التعليم فقد تضمن "مشروع مبارك القومى" أهمية توفير الرعاية التربوية للمعوقين بما يمكنهم من امتلاك أساسيات الثقافة المشتركة فى المرحلة الأولية، وصدرت وثيقة الطفل المصرى التى أعلنها السيد الرئيس/ محمد حسنى مبارك رئيس الجمهورية والتي نصت على أن تكون السنوات ٨٩-١٩٩٩ العقد الأول لحماية الطفل المصرى ورعايته وفى أكتوبر ١٩٨٩ أعلنت السيدة هرم السيد رئيس الجمهورية بأن عام ١٩٩٠ هو عام الطفل المصرى المعوق، وأكد المؤتمر القومى لتطوير مناهج التعليم الابتدائى عام ١٩٩٣، والمؤتمر القومى للتربية الخاصة عام ١٩٩٥ على أهمية إدماج الأطفال المعوقين فى التعليم العام وفى سن مبكر وفى فبراير ٢٠٠٠ أعلن السيد رئيس الجمهورية اعتبار السنوات العشر القادمة ٢٠٠٠-٢٠١٠ العقد الثانى لحماية الطفل المصرى.

لذا. كان طبعياً أن تهتم الدراسات النفسية التربوية بمتطلبات تفعيل استراتيجيات لتربية الأطفال قوى الحاجات الخاصة فى مصر- ومنهم المتخلفين عقلياً - من شأنها إتاحة الفرصة أمام الطفل المعاق ليتعلم بجانب الطفل العادى فى فصول العاديين، وتوفير المكان المناسب ليتعلم الطفل المعاق بجانب أسرته وفى مكان إقامته، مما يتيح الفرصة لاستيعاب أكبر عدد من المعاقين ليتعلموا فى مدارس العاديين (محمد حسنين العجمى. ٢٠٠٠، ٣٠٧)

٤-١ الدراسات المعملية في هذا المجال:

ومما يزيد من أهمية الدراسة الحالية أن الدراسات التي تناولت تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً باستخدام برامج تدريبية مازالت قليلة على المستوى العربي، فاهيك عن قلة الدراسات التي قارنت بين نظامي الدمج والعزل في مجال تنمية المهارات الاجتماعية - وبالتالي فإن الدراسة الحالية تسد ثغرة في الدراسات العلمية في هذا المجال، وما تسفر عنه من نتائج سوف يكون له قيمة تطبيقية للعاملين في مؤسسات رعاية وتأهيل المتخلفين عقلياً وأسروهم والاستفادة من البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل المتخلف عقلياً مما يجعله قادراً على اكتساب مهارات تجعله يثق في نفسه وفي تفاعلاته الاجتماعية مع أقرانه من المتخلفين عقلياً ومن الأطفال العائنين

مصطلحات الدراسة:

١- التخلف العقلي: Mental Retardation

يعرف عادل الأشول (١٩٧٨-٥٨٨) التخلف العقلي بأنه مصطلح يستخدم للإشارة إلى القدرة العقلية دون المعدل العادي أو المتوسط (٧٠ درجة فائق) وعادة ما يرتبط باضطراب السلوك التكيفي عند الفرد

ويرى كمال نسوقي (١٩٩٠، ٥٢٦) أن التخلف العقلي هو "ذهنية دون السواء من أي نوع" وأن المتخلف عقلياً هو "الفرد عديم الأهلية دراسياً ومهنيّاً واجتماعياً بقبول شواهد العقلية، وهو غير قادر على أن يؤدي وظائفه بكفاءة إلا في بيئة محمية"

وتحدد الباحثة الأطفال المتخلفين عقلياً في الدراسة الحالية بمنهم الأطفال الذين يحصلون على مستوى أداء عقلي وظيفي بين ٥٠-٧٠ طبقاً لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء- الصورة الرابعة، مرتبطاً بقصور في السلوك التكيفي (طبقاً للمقياس المستخدم).

٢-الدمج:

هناك أكثر من مفهوم أو مصطلح يستخدم للإشارة إلى عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين وعلى الرغم من تشابه المفاهيم من حيث المضمون العام إلا أنها تختلف بدرجة أو أخرى ضمن الإطار المعلى الذي يشير إليه كل مفهوم ، من ذلك:

أ- مصطلح الدمج بمعنى التكامل: Integration:

ويشير بشكل عام إلى تكامل الأنشطة الاجتماعية والتعليمية العادية جنباً إلى جنب مع زملائهم الذين يتمتعون بقدرات عادية كما أن هذا المصطلح يشير إلى انطباع نحو العادية Normalization ويفتص ضرورة تزويد الأطفال المتخلفين عقلياً بخبرات الحياة العادية سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه بحيث تتاح أمامهم الفرص لملاحظة سلوك الآخرين والتفاعل معهم في ظل ظروف ومواقف عادية (فتحي عبد الرحيم، ١٩٨١، ٢٥٤-٢٥٥)

ويشير طلعت منصور (١٩٨٤، ٦٢) إلى أن الدمج يعني - تكامل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أوضاع وبرامج التربية النظامية ويرى بأنه "حالة تهيؤ أو استعداد عام من المعلمين والعاملين مع المعوقين والوالدين والمجتمع في تربية ورعاية المعوقين مع العاديين في سياق بيئة أقرب إلى العادية قدر الامكان"

ب- مصطلح الدمج بمعنى توحيد المسار التعليمي: Mainstreaming:

ويقصد به دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والفصول العادية جزءاً من فترات الدراسة النهارية مع زملائهم العاديين مع الاهتمام باحتياجاتهم الأخرى من طريق الاستفادة من البرامج الأخرى مثل الاستفادة من عرصة المصادر أو من معاه التربية الخاصة (عبد العزيز من العبد الجبار، ١٩٩٨، ١٧١) كما يعرف بأنه وضع الطفل المعوق من الطفل العادي داخل إطار التعليم

النظامي ولمدة قد تصل إلى ٥٠ / من وقت اليوم الدراسي، مع تطوير الخطة التربوية التي تقدم المتطلبات النظرية الأكاديمية أو المقرر الدراسي، ووسائل التدريس التي تحقق الأهداف المرجوة، مع تعاون التربويين في نظام التعليم الخاص والتعليم النظامي من أجل رعاية وتعليم المعوقين بلغاتهم المختلفة أثناء وقت الدمج في بيئة التعليم النظامي (محمد حسنين المصطفى ٢٠٠٠، ٢٢٢).

ج- مصطلح الدمج الشامل أو الاستيعاب Inclusion:

ويقصد به الدمج الكلي في النظام التعليمي العام أي أن يكون الأفراد المعوقين جزءاً متضمناً أو مستوعباً في الفصل الدراسي - بمعنى . استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن النظام التعليمي العام (فاروق صافي ١٩٩٨، ١٧). كما أنه مصطلح يستخدم لوصف الترتيبات التعليمية عندما يكون جميع الطلاب - بغض النظر عن نوع أو شدة الإعاقة التي يعانون منها - يدرسون في فصول مناسبة لأعمارهم مع زملائهم العاديين في مدرسة الحي إلى أقصى حد ممكن، مع توفير الدعم لهم في هذه المدارس (عبد العزيز بن عبد الجبار: ١٩٩٨: ١٧٢) ويعرف بيان برادلي وآخرون (٢٠٠٠ ١٩-٢٠) مدرسة الدمج الشامل Inclusive school بأنها المدرسة التي لا تستثنى أحداً - حيث تبني على ما يعرف بفلسفة عدم الرفض أو عدم استبعاد أي طفل بسبب وجود إعاقة لديه، وتعتمد على سياسة الباب المفتوح، لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم وإعاقتهم.

وعلى هذا. ترى الباحثة أنه عندما يتم وضع الطفل المعاق (المختلف عقلياً) مع أقرانه العاديين خلال الأنشطة المدرسية التي تمكنه من اكتساب المهارات الاجتماعية وخبرات الحياة اليومية لفترتين أو ثلاثة أسبوعياً فإن هذا يعتبر مثلاً للتكامل أما عندما يتم وضع الطفل المعاق مع الطفل العادي ببرنامجه الأكاديمي مرة أو مرتين يومياً مع توفير المساعدات التعليمية التكميلية من مدرسي التربية الخاصة فإن ذلك يعتبر توحيداً للمسار التعليمي لهذا الطفل. أما إذا تلقى الطفل

المعاق نفس الخدمة التربوية المدرسية مع زملائه العاديين دون استثناء فهذا هو الاستيعاب.

ويقصد بالدمج في الدراسة العالية حصول التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية والأطفال المدمجون في اجراءات الدراسة هم الأطفال المتخلفون عقلياً المأخوذين من هذه الفصول بحيث يندمجون في أنشطة برامج الدراسة مع أطفال عاديين من نفس المدرسة

أما العزل Segregation فيقصد به في الدراسة الحالية أطفال القسم الداخلي بمعهد التربية الفكرية الذين يقيمون بالمعهد اقامة كاملة ماعدا اجازة نهاية الأسبوع وأطفال مجموعة العزل - هم الأطفال المتخلفين عقلياً المأخوذين من القسم الداخلي المشاركون في برنامج الدراسة الحالية

٣-المهاراجالاجتماعيةSocial skills.

يعرف هاسيلت وآخرون. Hasselt et al (١٩٨٢ ١٨٣) المهارات الاجتماعية بأنها "مجموعة من الأنماط السلوكية - اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الطفل مع غيره من الناس كالرفاق، والأخوة، والوالدين، والمعلمين - والتي تعمل كميكانيزمات تحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة من طريق التحرك نحو أو بعيداً عما هو مرغوب أو غير مرغوب في البيئة الاجتماعية دون أن يسبب أذى أو ضرر للآخرين من حوله

ويعرف ريجيو Riggio (١٩٩٠) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير الإيمعالي والاجتماعي بطريقة لفظية كتجادة لغة الكلام، الى جانب مهارته في ضبط انفعالاته، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، مع وعيه بالقواعد المستترة وراء التفاعل، وتدرته على لعب الدور استحضار الذات اجتماعياً

ويعرف محمد السيد (١٩٩٨ ١٦) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الطفل

على المبادأة بالتعامل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إذا هم، وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

وتعرف الباحثة المهارات الاجتماعية كجرائاً في الدراسة الحالية بأنها: "قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه، والاستقلال الذاتي، والتعاون مع الآخرين، والقدرة على ضبط الذات. التي جانب توافر المهارات الينشخصية في إقامة علاقات ايجابية بناءة مع الآخرين، وتبدير الأمور والتصرفات، مع القدرة على التحكم في المهارات المدرسية (الأكاديمية)

٤- الاضطرابات السلوكية Behavioral Disorders:

يعرف محمد عودة، كمال مرسى (١٩٨٦) اضطرابات الطفولة بأنها صعوبات تواجه بعض الأطفال بشكل متكرر ولا يمكنهم التغلب عليها بأنفسهم، أو بإرشادات وتوجيهات والديهم ومدرسيهم - فيسوء توافقهم ، ويعاق نموهم النفسي أو الاجتماعي أو الجسمي، ويسلكون سلوكاً غير مناسب لسنهم، أو غير مقبول اجتماعياً، وتضعف ثقتهم بأنفسهم، وسوء مفهومهم عن أنفسهم وعن الآخرين ، وتقل فاعليتهم الايجابية في المواقف الاجتماعية، وتضعف قابليتهم للتعلم والاكتمساب، ويحتاجون الى رعاية خاصة على أيدي متخصصين في مجالات الصعوبة التي يعانون منها

ويعرف عبد الستار ابراهيم وآخرون (١٩٩٣ ٢٣) الاضطرابات السلوكية بأنها كل سلوك يثير الشكوى من الطفل تخرج عن السلوك العادي مما يعرق حياته العادية ويؤثر على حياته الاجتماعية ويحتاج معها الى مساعدة علاجية من المتخصصين للتخلص من ذلك السلوك.

وتعرف الباحثة الاضطرابات السلوكية في الدراسة الحالية بأنها الانحرافات السلوكية غير التكيفية التي تتضمن السلوك المدمر والعنيف، السلوك المضاد للمجتمع، سلوك التمرد والعصيان، سلوك لا يوثق به، الانسحاب السلوك النمطي والرمات، عادات اجتماعية غير مقبولة، عادات صوتية غير مقبولة، عادات غير مقبولة

أو شاذه، سلوك ايذاء النفس، الميل الى الحركة الزائدة، السلوك الشاذ جنسياً، الميل للاضطراب الانفعالي، استعمال الأدوية (وذلك وفقاً لما يقيسه القسم الثاني من مقياس السلوك التكيفي المستخدم في الدراسة).

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية

١-الحدود الزمنية:

تحدد الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية وتطبيق برنامج الدراسة والذي استغرق الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ أي اعتباراً من ٢ فبراير ٢٠٠١ حتى ٢٩ مارس ٢٠٠١، ثم متابعة بيئة الدراسة لمدة شهرين بعد انتهاء البرنامج

٢-الحدود المكانية:

أجريت الدراسة الحالية في مؤسستين تعليميتين للتربية الخاصة تابعتين لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الشرقية هما،
- فصول التربية الفكرية الملحقة بمدرسة الشهيد عاطف السادات الابتدائية بمدينة بلبيس،

- معهد التربية الفكرية بالقازيق

٣-الحدود المنهجية:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي لاختبار فعالية برنامج لتنمية اسهارات الاجتماعية يطبق على نظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بالنظامين.

ومن ثم تحدثت متغيرات الدراسة على النحو التالي

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي

- المتغير التابع الأول: تنمية المهارات الاجتماعية لدى مجموعتي الدمج والعزل

- المتغير التابع الثاني: خفض الاضطرابات السلوكية
- المتغيرات الوسيطة: العمر، الجنس، الذكاء، المستوى الاقتصادي الاجتماعي (وقد تم تثبيت أثر هذه المتغيرات)

كما تم استخدام مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين لاختبار فعالية البرنامج، كما استخدمت طريقة القياس القبلي، البعدي، التبعي نفس الغرض

4-المنهج البعدي:

استخدمت الدراسة الحالية عينة مبدئية مكونة من 80 طفلاً من المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) 40 طفلاً من العاديين (كعينة استطلاعية) تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من بينها وتمثلت في أربع مجموعات

١- المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج) وقوامها ١٠ أطفال متخلفين عقلياً من فصول التربية الفكرية الملحقة بمدرسة الشهيد عاطف السادات الابتدائية ببلبيس. بالإضافة الى ١٠ أطفال عاديين من نفس المدرسة، تم دمجهم معاً في تنفيذ برنامج الدراسة حيث تم تطبيق برنامج المهارات الاجتماعية عليهم

٢- المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العزل) وقوامها ١٠ أطفال متخلفين عقلياً من القسم الداخلي بمعهد التربية الفكرية بالقزايق - حيث تم تطبيق نفس البرنامج عليهم

٣- المجموعة الضابطة الأولى. وقوامها ١٠ أطفال متخلفين عقلياً من الفصول الملحقة بمدرسة الشهيد عاطف السادات الابتدائية ببلبيس (لم يتعرضوا لبرنامج المهارات الاجتماعية).

٤- المجموعة الضابطة الثانية وقوامها ١٠ أطفال متخلفين عقلياً من القسم الداخلي بمعهد التربية الفكرية بالقزايق (لم يتعرضوا لبرنامج المهارات الاجتماعية)

وقد تمت المجانسة بين المجموعات في العمر، والجنس، الذكاء ، المستوى الاقتصادي الاجتماعي

الفصل الثاني

التخلف العقلي

- تعريف التخلف العقلي .

- تصنيف التخلف العقلي :

أ - تصنيف التخلف العقلي حسب اسباب الاعاقة.

ب - تصنيف التخلف العقلي حسب توقيت الإصابة

ج - تصنيف التخلف العقلي حسب المظاهر الاكلينيكية.

د - تصنيف التخلف العقلي حسب درجة الإصابة

١٢ تعريف التخلف العقلي

لقد كان اصطلاح المقص العقلي mental deficiency يستخدم بالتبادل مع التخلف العقلي mental retardation كاصطلاح مفضل ، واقتُرحت منظمة الصحة العالمية WHO مصطلح المستوى العقلي دون العادي mental subnormality الذي يعبر عن انخفاض نسبة الذكاء عن ٧٠ ، واستخدم غالباً كمصطلح قانوني أو رسمي ليبدل على الضعف العقلي

والباحثة لن تفرص في ذكر التعريفات متعددة المناحي والتوجهات للتخلف العقلي ، ولكنها سوف تعرض فقط التعريفات الحديثة والمعاصرة لهذا المصطلح

١- تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي :

يعد تعريف هيبير Heber (١٩٥٩) هو أساس التعريفات الحديثة حيث عرف التخلف العقلي بأنه : حالة تتميز بمستوى عقلي وهيكلي دون المتوسط تبدأ أثناء فترة النمو ، ويصاحبها قصور في السلوك التكيفي للفترة ، وتمنت الجمعية الأمريكية للضعف العقلي American Association of mental Deficiency هذا التعريف ونشرته أعوام ١٩٥٩ ، ١٩٦١ ، ١٩٦٦ غير أن هذا التعريف قد وجه إليه النقد حيث حدد هيبير مستوى التثني عن المتوسط في مقاييس الذكاء بأحرف معيارى واحد - وهذا يعنى اعتبار التخلف العقلي على مقياس وكسلر من ٨٥ درجة فثمنى ، وعلى مقياس بينيه ٨٤ درجة فثمنى ، وهذا يعنى أن نسبة المتخلفين عقلياً على التوزيع الاعتنالى تصل الى ١٥/١ من حجم المجتمع ، وهذه النسبة مبالغ فيها (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٧ ، ٤١)

كما قدم جروسمان Grossman (١٩٧٣) تعريفاً للتخلف العقلي بأنه : يشير إلى أداء ذهنى عام منخفض عن المتوسط بدرجة دالة ، يوجد متلازماً مع صوب في السلوك التكيفي ، ويظهر أثناء فترة النمو

وأشار جروسمان إلى أن الأداء الذهني العام للفرد ينخفض عن المتوسط باسحرافين معياريين أو أكثر (وهذا يعنى بالنسبة لمقياس وكسلر أن يكون ذكاء الفرد ٧٠ فقل - على إعتبار أن الانحراف المعياري ١٥ درجة ، وعلى مقياس بينيه يكون ذكاء الفرد ٦٨ فقل - على أعتبار أن الانحراف المعياري ١٦ درجة)

كما حدد التعريف أن إنخفاض الأداء الذهني العام يكون متلازماً مع عيوب في السلوك التكيفي الذي يعنى الدرجة التي يعنى بها الفرد بمعايير الاستقلال الذاتي والمسئولية الاجتماعية المتوقعة من مجموعة عمرية وثقافية مماثلة لحالته ولقد نشرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي *American Association of Mental Retardation* تعريف جروسمان أعوام ١٩٧٣ ، ١٩٧٧ ، ١٩٨٣ بنسب الصياغة.

وفي عام ١٩٩٢ أصدرت الجمعية تعريفاً للتخلف العقلي اعتبرته تعريفاً فيدرالياً ، وأصبح هذا التعريف هو أكثر التعريفات شيوعاً وقبولاً بين المتخصصين في الوقت الحالي - وينص على أن التخلف العقلي " نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن ، يتسم بقاء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازماً مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل ، الرعاية الشخصية ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية ، الاستفادة من المجتمع ، التوجيه الذاتي ، الصحة والسلامة ، الجوانب الأكاديمية الوظيفية ، وقت الفراغ ، العمل... ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة " ولبقاً لهذا التعريف :

- تتحدد الوظائف العقلية باستخدام اختبارات الذكاء المقننة
- كما أن اصطلاح انخفاض ملحوظ دون المتوسط العادي يشير إلى أن نسبة الذكاء تكون تقريباً ٧٠ أو أقل ، أو إنحرافين معياريين سالبين
- ويمكن قياس الوظائف التكيفية باستخدام مقياس مقنن للسلوك التكيفي - حيث

تكون الوظائف التوافقية للتخلف عقلياً بون المستوى العادي الذي يتمشى مع المعايير الاجتماعية المتوقعة والمقبولة ممن هم في مثل عمر الفرد الزمني وثقافته

- أن التخلف العقلي يجب أن يكون واضحاً أثناء الطفولة قبل الثامنة عشرة ، أما القصور العقلي الذي يظهر في الحياة والذي ينتج عن المرض العقلي أو تلف المخ أو غيرها فإنه لا يعد تخلفاً عقلياً (AAMR, 1992, 21) .

٢-تعريف منظمة الصحة العالمية :

في الطبعة العاشرة من التصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشكلات المتصلة بالصحة International Statistical Classification of Diseases and related Health Disorders يعرف اختصاراً بـ ICD-10 (١٩٩٢) يعرف التخلف العقلي بأنه

" حالة من توقف النمو العقلي أو مع اكتماله ، تتميز بشكل خاص باختلال في المهارات التي تظهر أثناء نوبة النمو، وتؤثر في المستوى العام للنماء - أي القدرات المعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية .. وقد يحدث التخلف مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي آخر . وبذلك يركز هذا التعريف على أنه يشترط أن يكون هناك

- انخفاض في مستوى الأداء الذهني كما يتم تقديره بواسطة اختبارات معيارية تطبق على كل فرد على حده .

- يرتبط انخفاض مستوى الأداء الذهني بضعف في القدرة على التكيف مع المطالب اليومية لبيئة الاجتماعية العادية فيكون السلوك التكيفي مختلفاً دائماً ، ولكن في البيانات الاجتماعية التي تكمل الوفاة وتوفر الدعم والمساندة فقد لا يكون هذا الإحتلال طاهرأ في الأفراد ذوي التخلف العقلي الخفيف

- إن التخلف العقلي قد يكون مصحوباً باضطرابات نفسية وجسدية تؤثر بدرجة كبيرة على الصورة الأكاديمية وطرق استخدام أي مهارات - بل إن معدل انتشار الاضطرابات النفسية الأخرى بين المتخلفين عقلياً يبلغ على الأقل من ثلاثة إلى أربعة أضعافه بين عموم السكان.

- إن تشخيص التخلف العقلي يجب أن يستند إلى تقييمات شاملة للقدرة وليس على مجال واحد من مجالات الاختلال النوعي أو المهارات (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩، ٢٣٨-٢٣٩)

٣-تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي :

في الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders المعروف اختصاراً بـ DSMIV (١٩٩٤) يعرف التخلف العقلي بأنه

انخفاض ملحوظ ثوب المستوى الحالي في الوظائف العقلية العامة يكون مصحوباً بانحصار ملحوظ في الوظائف التكيفية، مع التعرض للمرض قبل سن الثامنة عشرة.

ومن ثم فإن هذا التعريف يتطلب استيفاء المعكات التالية لتشخيص الحالة على أنها تخلف عقلي :

١- أداء ذهني وتقليدي دون المتوسط ونسبة نكاء حوالي ٧٠ أو أقل على اختبار ذكاء يطبق فردياً.

٢- عيوب أو جوانب قصور مصاحبة للأداء التكيفي الراهن (أي كفاءة الشخص في الوفاء بالمستويات المتوقعة ممن هم في صره أو جماعته الثقافية في نشوب على الأقل من المجالات التالية : التواصل ، استخدام إمكانات المجتمع ، التوجيه الذاتي ، المهارات الأكاديمية الوظيفية ، العمل ، الفراغ ، الصحة والسلامة ، التكيف مع متطلبات المواقف والحياة الاجتماعية

وهكذا فإن التعريفات الحديثة للتخلف العقلي تتطوّر صراحة أو ضمناً على دلالات هامة لتشخيص التخلف العقلي :

أولاً : أنها تشير إلى الأداء عند زمن معين ولا يشير صراحة إلى ما يناقش ذلك

ثانياً : أن تعريف التخلف العقلي ليس قائماً فقط على درجة اختصار الذكاء ولكن يركز على معيار ثنائي الابعاد (انخفاض الذكاء والعجز في السلوك التكيفي) - وهذا لا يدع مجالاً لتشخيص الفرد الكفاءة اجتماعياً كمتخلف ، لأن أدائه في اختبار الذكاء ضعيف ،

وأخيراً : فإن هذه التعريفات تركز على تقييم الفرد بالنسبة لمجابهة في المهام المناسبة الخاصة بمراحل النمو المتوقعة لمجموعته العمرية التي ينتمي إليها (APA, 1994, 40)

وبناء على ذلك تنتهي الباحثة إلى تبني تعريف للتخلف العقلي بأنه

‘ حالة توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي يولد بها الطفل أو تحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو جينية أو بيئية أو فيزيقية ، ويتضح آثار عدم اكتمال النمو العقلي في مستوى أداء الطفل في المجالات التي ترتبط بالمفصح والتعلم والنواقي الاجتماعي ، ويحدث ينحرف مستوى الأداء العقلي عن المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين ‘

تصنيف التخلف العقلي

جرت العادة على تصنيف المتخلفين عقليا الي فئات إما وفقا لأسباب
الاصابة، او وفقا لتوقيت حدوثها، أو تصنيفهم حسب المظاهر الاكلينيكية أو وفقا
لدرجة أو شدة الاصابة :

أ - التصنيف حسب أسباب الاعاقة :

يعد تصنيف تريدمولد Tredgold من أقدم التصنيفات السببية
Etiology حيث يصنف التخلف العقلي إلى الفئات التالية

١- تخلف عقلي أولي Primary Amentia ، وتشمل هذه الفئة تلك الحالات التي
ترجع لأسباب أو عوامل وراثية .

٢- تخلف عقلي ثانوي Secondary Amentia وتشمل حالات التخلف العقلي
التي تعود أسبابها الي عوامل بيئية كالمرض أو الاصابات أو التشوهات الخلقية
التي تحدث قبل وأثناء وبعد الولادة .

٣- تخلف عقلي مختلط Mixed Amentia (وراثي وبيئي) وتشمل تلك الحالات
التي تشترك فيها العوامل أو المسببات الوراثية والبيئية معاً

٤- تخلف عقلي غير محدد الأسباب ، وتشمل هذه الفئة الغالبية العظمى من
المتخلفين عقلياً (وحاصة مستوى التخلف العقلي البسيط) التي يصعب
فيها تحديد أسباب أو عوامل معينة أدت إلى التخلف (سليمان الريحاني ،
١٩٨١ ، ٩٥)

- وقسم استراوس ولينتين Strauss & Lettinen التخلف العقلي الي
نوعين -

١- التخلف العقلي الناشئ عن عوامل داخلية Endogenous ويحدث نتيجة
الوراثة وقبل الولادة ، ويوجد في حالات المتخلفين عقلياً الذين لا يظهر عليهم
عيوب جسمية عضوية .

٢ - التخلف العقلي الناشئ عن عوامل خارجية Exogenous وينشأ عن أسباب بيئية أو مكتسبة نتيجة تغيرات مرضية تطرأ على النحو العادي قبل الولادة أو اثناها أو بعدها ويظهر في الحالات الأكلينيكية المصاحبة للتخلف العقلي لاسيما تلك الحالات التي يحدث فيها تلف في المخ (فاروق صديق ، ١٩٧٨ ، ٢٦ كمال مرسى ، ١٩٩٦ ، ٢٧ ، عبد المطلب القريطى : ١٩٩٧ ، ٩٦).

- كما صنفَت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي المتخلفين عقلياً إلى عشر فئات تبعاً لأسباب أو مصدر الإصابة - هي

١- تخلف عقلي مرتبط بأمراض معدية infection diseases مثل : الحصبة الألمانية ، والزهري - خاصة إذا حدثت الإصابة في الشهور الثلاثة الأولى من الحمل

٢- تخلف عقلي مرتبط بأمراض التسمم intoxia diseases مثل : إصابة المخ الناتجة عن تسمم الأم بالرصاص أو الزرنيخ أو أكسيد الكروم

٣- تخلف عقلي مرتبط بأمراض ناتجة عن إصابات جسمية Physical truma مثل إصابة الدماغ أثناء الولادة أو بعدها لأي سبب من الأسباب.

٤- تخلف عقلي مرتبط بأمراض اضطراب التمثيل الغذائي Disorder metabolism diseases مثل : حالات الفينيل كيتونورييا Phenylketonuria ، والجلالكتوسيميا Galactosemia

٥- تخلف عقلي مرتبط بخلل الكرومات - مثل عرض داون

٦- تخلف عقلي مرتبط بأمراض ناتجة عن أورام غريبة مثل الدرن.

٧- تخلف عقلي مرتبط بأمراض غير معروف سببها تحدث قبل الولادة .

٨- تخلف عقلي مرتبط باضطراب عقلي - مثل التوحد الطفولي (الاجترار الذهني الدائى) Autism

٩- تخلف عقلي مرتبط بأمراض غير معروف سببها تحدث بعد الولادة

١٠- تخلف عقلي مرتبط بأسباب غير عضوية ناتج عن عوامل أسرية وثقافية (جرمان تقامى أو ييشى) (كمال مرسى ١٩٩٦ ، ٢٥-٢٦)

ب - التصنيف حسب توقيت الإصابة :

يقترح يانيت Yannet تقسيماً ثلاثياً لحالات التخلف العقلي بحسب توقيت حدوث الاعاقة تضمن الفئات التالية :

١- تخلف عقلي يحدث في المرحلة قبل الولادة Pre-natal ويشمل في الحالات التي يحدث فيها التخلف العقلي لأسباب فسيولوجية ومرضية واضطرابات كيميائية تنتقل إلى الجنين من الوالدين أو أحدهما - مثل عامل الريوس RHP ، وعدم انضباط السكر في الدم ، والضغط المرتفع الذي يمكن أن يؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي للجنين . وتعاطي الكحوليات والعقاقير المزمنة أثناء الحمل ، وتعاطي الأدوية لأحداث المنة أثناء الحمل ، وإصابة الأم بالأمراض الفيروسية المعدية كالحصبة الألمانية، والزهرى . الخ (Knerr, 1995, 490).

٢- تخلف عقلي يحدث أثناء الولادة Intra-natal ويشمل في الحالات التي يتعرض فيها الجنين للإصابة أثناء الولادة كالاختناق أو إصابة الدماغ من جراء استخدام أجهزة الولادة

٣- تخلف عقلي يحدث بعد الولادة Post-natal ويشمل في الحالات التي تحدث الإصابة لديها خلال الفترة الممائية - كتعرض الفرد لبعض الأمراض كالتهابات السحائية ، وإصابات المخ نتيجة التسمم بملوح الرصاص ، أو أول أكسيد الكربون، والإصابات المباشرة للدماغ نتيجة الحوادث (فاروق صادق ١٩٧٨ ، ٢٤-٢٥)

ج - التصنيف حسب المظاهر الاكلينيكية :

ويعتمد هذا التصنيف على المظاهر والملامح البدنية التي تصاحب بعض حالات التخلف العقلي . ويندرج تحت هذا التصنيف الفئات التالية

١- حالات المغولية أو مرض داووني Mongolism / Dawn's Syndrome

وتتمثل ١٠/ من حالات التخلف العقلي المتوسط والشديد أو واحد لكل ٧٠٠ حالة من حالات المواليد الأحياء، ويتميز أصحابها بسمات يندية مميزة تشبه الجنس المنعوى وترجع إلى وجود كروموزوم راند في أحد كروموزومات الجنس (غالباً الزوج رقم ٢١) فتصبح عدد الكروموزومات في الخلية المخصصة ٤٧ بدلا من ٤٦ كروموزوماً وقد وجد أن نسبة الأصابة تزداد بزيادة عمر الأم ، كما وجد أن الكروموزومات غير الطبيعية تستحث بالإشعاع. (فاروق صانق. ١٩٧٦، ٧٥، محروس الشناري ١٩٩٧، ٨٦-٩٠، 92، 1995، Knerr).

٢- حالات استسقاء الدماغ Hydrocephaly

هو تراكم السائل النخاعي الشوكي داخل الجمجمة مما يؤدي إلى زيادة الضغط داخلها فتتلف أنسجة الدماغ، وترجع زيادة هذا السائل إلى اختلال إعادة امتصاصه أو وجود عائق يمنع انسيابه وجريانه السوي (سوين ١٩٧٩، ٧٩٧) وتحدث هذه الحالة نتيجة حدوث عوى كالتهرب أو الالتهاب السطحي الذي تصاب به الأم أثناء الحمل، وربما تظهر هذه الحالة قبل الولادة أو خلال السنة الأولى من العمر أو في الطفولة المبكرة (كمال دسوقي ١٩٧٤، ٢١٢) ويمكن التعرف المبكر على هذه الحالة عن طريق قياس محيط الرأس الرضيع مراراً ، وملاحظة البقعة الرخوة من الدماغ (النافوخ) ، حيث يزيد نمو الدماغ بمعدل ١-٢ بوصة كل شهر (حامد زهران ١٩٧٤، ١٧٠).

٣- حالات كبير الدماغ Macrocephaly

وتتميز بكبير محيط الجمجمة وزيادة حجم ووزن الدماغ نتيجة لزيادة المادة البيضاء والخلايا النخاعية بالمخ . وترجع هذه الحالة إلى وجود عيب في المخ انتقل عن طريق الجينات الوراثية مما أدى إلى النمو الشاذ في أنسجة المخ (حامد زهران ١٩٧٤، ٤٧٢، فاروق صانق. ١٩٧٨، ٧٣).

٤- حالات صغر الدماغ Microcephaly

وتنشأ نتيجة عدم نمو المخ بدرجة كافية فلا يتجاوز محيط الجمجمة عند تمام النمو من ١٧-١٩ بوصة (متوسط الشخص السوي ٢٢ بوصة) ، ويتميز أصحابها بقصر القامة ، ويقعون في مستويات التخلف المتوسط والشديد والعميق مع ضعف اللغة والقدرات العقلية (كمال فسوقي ١٩٧٤ ، ٢١١) . وترجع حالات صغر الجمجمة إلى أسباب وراثية نتيجة لعامل جيني فطري متحى ، أو إلى عوامل مكتسبة قبل أو أثناء أو بعد الولادة . كإصابة الأم بالحصنة الألمانية ، أو الزهري أو التمرض لأشعة X ، أو نتيجة حدوث نزيف أثناء الولادة . أو انسداد أحد شرايين المخ ، أو تعرض الطفل بعد الولادة للالتهابات السحائية أو التسمم أو إصابة المخ (فاروق صانق : ١٩٧٨ ، ٦٧-٦٨) .

٥- حالات القصور (الزيمية) Cretinism

ويكون فيها الفرد قصيراً لا يتجاوز طوله ٨٠-٩٠ سم في الرشد ، وترجع إلى أسباب وراثية أو خلقية نتيجة لنقص إفرازات الغدة الدرقية لدى الأم الحامل ، وقد ترجع إلى عوامل مكتسبة لمقص عضو اليود في غذاء الطفل بعد الميلاد - الأمر الذي يؤدي إلى تلف المخ ، ويبدو على الطفل الكسل والخمول وبطء الاستجابة والنمو النفسي الحركي ، ويتأخر نمو الكلام ، وتتراوح درجة التخلف العقلي بين المتوسط والشديد (فاروق صانق : ١٩٧٨ ، ٥٥-٥٦) .

٦- الحالات المرتبطة بعامل الريزوس RH Factor

وهذا العامل هو أحد مكونات الدم فإذا وجد عند شخص ما كان موجباً من حيث العامل RH ، وإذا لم يوجد لديه كان هذا الشخص سالباً من حيث هذا العامل . والغالبية العظمى من الناس (٨٥٪) يحملون RH موجب في فصيلة الدم ، بينما تحمل القلة RH سالب فإذا كانت فصيلة الأم تحمل RH سالب ويحمل الأب RH موجب ورث الطفل من أبيه RH موجب . ويترتب على اختلاف دم الأم عن دم

الجنين الى تكوين أجسام مضادة في دم الأم تتسرب إلى الجنين عن طريق الحبل السرى فتهاجمه وتتلف جزءاً كبيراً من كرات الدم الحمراء . وفي الحالات التي لا تحدث فيها وفاة الجنين تعمل الأجسام المضادة إلى خلايا المخ فتؤثر على وظائفه وتؤدي إلى التحلف العقلي (حامد وهران ١٩٧٤ ، كمال بسوتي ١٩٧٤ ، فاروق صادق : ١٩٧٨ ، مهروس الشناري: ١٩٩٧)

٧- حالات الشلل السحائي Cerebral Palsy

وهو أكثر الحالات المصاحبة للتحلف العقلي لاسيما من الدرجات المتوسطة والشديدة فحوالي ٥٠-٧٠ / من حالات الشلل السحائي أو التسمم والقصور في تكوين المخ (عبدالمطلب القريطي، ١٩٩٦، ٩٨)

٨- حالات الفينيل كيتونيوريا (PKU) Phenylketonuria

في الحالات التي يحدث لديها خلل في التمثيل الغذائي للعناصر الأمينية المعروف باسم فينيل ألانين Phenylalanine الذي يدخل في تكوين اللحوم والبروتينات نظراً لقصور في العصارة الكبدية - ويؤدي ارتفاع هذا العنصر في الدم إلى آثار سامة على خلايا المخ ينتج عنها موت الخلايا العصبية . وتتسبب هذه الحالات وراثياً كصفة متنحية إذ يتوقف ظهورها على وجود هذا العامل المتحصى لدى كلا الوالدين، وتحدث أيضاً إذا كانت الأم مصابة فعلاً بهذه الحالة مما يجعل بيئة الرحم محتوية على مستويات عالية من الفينيل ألانين والكيونات فينتج عنها تحلف عقلي مبكر وشديد لسلها، وتتميز هذه الحالات بانخفاض شديد في نسب الذكاء واختلالات عصبية وعقلية وحركة زائدة وانحرافات سلوكية ويترشح انتشار حالات الفينيل كيتونيوريا بين ١ إلى ١٠٠٠٠ إلى ٢٠٠٠٠ في الولايات المتحدة (محمد مهروس الشناري ١٩٩٧، ٩٢-٩٨، Knerr-1995, 422)

٩- حالات الصرع Epilepsy

وهي مصاحبة لنسبة كبيرة من المتخلفين عقليا ، ترجع إلى العوامل الوراثية

والأمراض المعدية والاصابات المباشرة والتسمم، وأورام المخ ، والأخفاق سواء قبل الولادة أو خلالها (عبد المطلب القريطي، ١٩٩٦، ١٠٠)

١٠- حالات التصلب العصبي الدرني Taberams Sclerosis

ويطلق عليها مرض بورنفييل Bourneville أو الـ Epiloia الذي هو المميز للثالوث التخلف العقلي، والصرع، وتورم الغدد الدرقية في مناسبات ضعاف العقول وتكشف فحوص ما بعد الوفاة عن وجود عقد متصلة في المخ فيحاء (قشرة) تصفى كرة المخ ، وفي جدران التجاويف الجانبية، كما توجد أورام القلب والكلى- وهي حالات نادرة (كمال بسوقى ١٩٧٤، ٢١٤، أحمد عكاشة ١٩٨٠، ٢٩٤).

٥- التصنيف حسب درجة الإصابة :

بعد تصنيف التخلف العقلي الى مستويات على أساس درجة أو شدة الإصابة هو الأوسع انتشاراً واستخداماً لأنه يعتمد على مستوى الأداء الوظيفي العقلي من ناحية ، وعلى درجة النمو والنضج بالإضافة إلى درجة القصور في السلوك التكيّفي من ناحية أخرى - وهذا ما جعل المنظمات العالمية تصنف المتخلفين عقلياً إلى أربعة مستويات وفقاً لهذين المحكين - وهي

١- تخلف عقلي خفيف : Mild Mental Retardation

تمثل هذه الفئة المجموعة الكبرى من المتخلفين عقلياً وتبلغ حوالي ٨٥ / فهم . وهم الذين كان يطلق عليهم فئة البليد أو المفلون (المورون moron)، وأحياناً يطلق عليهم فئة القابلين للتعلم وهم يتصفون بالخصائص التالية

- ١- الأداء العقلي : يتراوح نسب ذكاء أفرادها بين ٥٠ - ٥٥ إلى ٧٠ ، ويتوقف النمو العقلي في الرشد عند مستوى طفل عادي في سن ٩ إلى أقل من ١٢ سنة تقريباً (Kaplan & Sadock, 1999, 1139) .

ب- **النضج والنمو:** ويبدو أصحاب هذه الفئة طبيعيين من الناحية البدنية ، ولا تظهر عليهم أعراض صريحة أو واضحة لتدل على التخلف العقلي. ولا يحملون السمات الشكلية والمعرفات التي تراها في المجموعات الأولى في النكاه (Hass, 273, 1979) ، وإن كان بعضهم يعانون من ضعف بسيط في البصر أو السمع الذي ينعكس على الوظائف الإدراكية (Knerr : 1995, 293) كما أنه قد توجد حالات مصاحبة بنسب متباينة من الأسطرابات العضوية كالمجر الجسمي ، أو الصرع ، أو بعض الأسطرابات السمائية أو الداتوية (التوحدية) . (منظمة الصحة العالمية . ١٩٦٩ ، ٢٤) .

وأطفال هذه الفئة غالباً ما يكون تخلفهم غير معترف به إلى أن تكشف عن ذلك اختبارات النكاه عند دخولهم المدرسة . وهم يكتسبون اللغة متأخرين بعض الشيء عن أقرانهم ، ولكن معظمهم يمكنه استخدام الكلام في أغراض الحياة اليومية، والمشاركة في المقابلات الأكاديمية (منظمة الصحة العالمية ١٩٩٠ ، ٢٣٩) . ومع ذلك فإن من الصفات الأكاديمية المميزة لهم ضعف المحصول اللغوي مما يجعل الطفل يعبر بجملة قصيرة غير سليمة التركيب، وهادي من هبوب في النطق من أكثرها شيوعاً الخنة. وإبدال الحروف، وعدم وسوح مخارجها (كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٢٢)

ج- **التخلف والتدريب:** ويلاحظ أن أطفال هذه الفئة قابلون للتعلم ويمكن أن يستفيدوا من البرامج التعليمية العادية (عدد المطلب القرطبي ١٩٩٧ ، ١٠٧) إذ يستطيعون تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب - وإن كانوا يتقدمون ببطء فيبرسون كل مستوى في سنتين أو ثلاثة سنوات (كمال مرسى ١٩٩٦ ، ٢٢) . وفي أواخر المراهقة late teens يكونوا قد اكتسبوا مهارات أكاديمية إلى مستوى الصف الخامس الابتدائي ، غير أنه تظهر الصعوبات الرئيسية عادة في مجال التحصيل الأكاديمي خاصة في القراءة والكتابة ، ولكن يمكن تقديم مساعدة كبيرة

لهم بواسطة اساليب تطبيقية مصممة لتطوير مهاراتهم ، ولنعرضهم عن تعوقهم (منظمة الصحة العالمية ١٩٩٩ ، ٢٢٩) ، ومن الممكن للقادرين منهم أن يبرزوا مستوى كاف من التعلم الذي يمكنهم من قراءة كلمات وبجمل وقصص قصيرة ، ولعل استمارة طلب وظيفة (Hass, 1979, 223) .

د - الكفاية الاجتماعية والمهنية : ويستطيع هؤلاء في المراهقة التسوق ، والتعامل بالعملة بحسب قيمتها ، والتعرف على المواقيت ، وعلى أيام الأسبوع ، ولكنهم يفتشون في التعرف على أسماء المشهور أو فصول السنة (كمال مرسى ١٩٩٦ ، ٢٢) .

أغلبهم يكتسبون استقلالاً كاملاً في رعاية أنفسهم (تناول الطعام ، الأعتسال ارتداء الملابس ، التحكم في التبول والتبرز) ، ولدى المهارات العملية المنزلية وإن كان معدل نموهم أبطأ من الطبيعي بكثير (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩ ، ٢٢٩) ، يمكن تدريب أصحاب هذه الفئة على بعض المهن البتوية التي تزايل الفرد للحصول على عمل في المصانع والشركات والمؤسسات الحكومية والأهلية (كمال مرسى ١٩٩٦ ، ٢٢) وعند الوصول للرشد فإن أغلبهم يمتلكون قدرة على أداء الأعمال التي تستدعي قدرات عملية تطبيقية أكثر منها أكاديمية ، ويجنون أعمالاً بتوية غير ماهرة وشبه ماهرة (منظمة الصحة العالمية ١٩٩٩ ، ٢٢٩) ومع ذلك فإن أغلبهم يكونوا عرضة لعدم الاستقرار في العمل بسبب الظروف الاقتصادية المضادة أو الميككة - فالبطء الحركي ، وانخفاض مهارات القراءة عندهم يجعل من الصعب الحصول على وظيفة عن طريق المسابقات كما أن المشاكل العامة لدى هذه الفئة عدم القدرة على شغل وقت الفراغ (Robertson, 1992, 398) ، ومن ثم فإن أغلب أفراد هذه الفئة يكونون عاطلين ومعتمدين على إعانات مالية أو أي جهة حكومية أخرى ، والقليل منهم الملتحقين لبعض التدريب يصبحون أعضاء مسئولين ومعتمدين على أنفسهم في المجتمع (Hass, 1979, 393) . وتنجح كثير من

الحالات في تحمل مسئولياتها تجاه نفسها وتجاه أسرتها إذا وجدت الرعاية المناسبة في سن مبكرة، وأن كانت نطل بحاجة إلى إرشاد وتوجيه الآخرين مدى الحياة لأن نضجها الاجتماعي لا يصل إلى مستوى الرشد التام مما يجعلها عرضة لأن يسوء توافقها إذا لم تجد من يرشدها ويساعدها في علاج مشكلاتها اليومية في البيت والعمل أو في المجتمع (كمال مرسى ١٩٩٦، ٢٢ - ٢٣)، وإذا كان هناك عدم نصح عاطفي أو اجتماعي فإن عواقب الإعاقة أو صعوبات التأقلم مع التقاليد والتوقعات الاجتماعية سوف تكون واضحة (مثل عدم القدرة على التعامل مع متطلبات الزواج أو تربية الأطفال) (منظمة الصحة العالمية ١٩٩٩، ٢٤٠)

وهكذا، يرتبط القصور في السلوك التكيفي داخل هذه الفئة بما يلقاه الطفل من معاملة أسرية ومدرسية، والتوقعات السلبية المسبقة عن استعداده وسلوكه، ومدى تعرضه لغيرات ومواقف لا تتناسب واستعداده، مما يعرضه لمشاعر الفشل المتكرر والاحباط، ومن ثم تكون الحاجة ماسة إلى ضرورة تعاضد هذه العواقب، وتحقيق التكافل بين ظروف ومطالب البيئة من ناحية، وقدرات هؤلاء الأطفال من ناحية أخرى بما يساعدهم على التعلم واكتساب مشاعر الثقة والانحاز قدر الامكان (عبد المطلب القريظي: ١٩٩٧، ١٠٦-١٠٧)

٢- تخلف عقلي متوسط Moderate Mental Retardation

يمثل أطفال هذه الفئة حوالي ١٠٪ من جملة المتخلفين عقلياً (Hass, 1979, 293) وهم الذين كان يطلق عليهم فئة البلهاء أو الأغبياء (imbecile) وأحياناً كان يطلق عليهم فئة القابلين للتدريب وهم يتصفون بالخصائص التالية

١- الأداء العقلي:

تتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة من المتخلفين عقلياً بين ٢٥ - ٤٠ إلى ٥٠ - ٥٥، ويوثق النمو العقلي عند مستوى نمو طفل عادي في سن ٦ إلى أقل من ٩ سنوات (Kaplan & Sadock, 1999, 1130)

ب - النضج والنمو :

قدرات أطفال هذه الفئة متباينة فبعضهم يصلون إلى مستويات أعلى من المهارات البصرية المكانية Visuo - Spatial Skills عنها في المهام المعتمدة على اللغة والألفية منهم يستطيع السير دون مساعدة، في حين أن البعض الآخر يكون أخرق Clumsy بشكل واضح ولكنه يستمتع بالتفاعل الاجتماعي والحديث البسيط (منظمة الصحة العالمية - ١٩٩٩، ٢٤١)، ونجد أن نسبة كبيرة منهم لديه مظهر اللاسوية abnormality - فطسي الغوام هم أقصر من المتوسط ، لديهم هيئة جسمية غير متكافئة من ناحية اليمين ، وأيديهم جسم أو وجه شاذ ، ويمكن أن تبدو العينين أو الأنف بعيدة عن الوضع الطبيعي، وقد تكون الرأس صغيرة جداً أو كبيرة ، تظهر عيوب حسية حركية تبدو في قلة السمع أو ضعف البصر، وأحياناً توجد حالات لديها شلل الأطراف أو مرض الرعاش، أو الصرع أو لديها عجز جسدي وعصبي وذلك نتيجة لتلف المخ، وفي أغلب الحالات يمكن التعرف على سبب عضوي يلزم في الصورة الاكلينيكية (Hass, 1979, 293)

ويتأخر أطفال هذه الفئة في اكتساب المهارات الأساسية والمشى ويتأخرون في المطق، ويمانون من صعوبات في المطق، وضعف الحصيلة اللغوية، ويكونوا بطيئين في تفهم واستخدام اللغة، إنجازاتهم فيها محدودة

ويلاحظ أن منهم من يستطيع الاشتراك في حوارات بسيطة ويعبر عن احتياجاته الأساسية، والبعض قد لا يتعلمون أبداً استخدام اللغة وإن كانوا قد يفهمون التعليمات البسيطة، بل وقد يستخدمون الاشارات البدوية لتعويض درجة عجزهم اللغوي (كمال مرسى ١٩٩٦، ٣٢، منظمة الصحة العالمية ١٩٩٩، ٢٤١)

ج - التعلم والتدريب :

أطفال هذه الفئة يكون تقدمهم في الأعمال المدرسية محدود، ولكن نسبة منهم تتعلم المهارات الأولية الضرورية لمبادئ القراءة والكتابة والحساب ، فيمكن أن

يتعلموا القليل من الكلمات، ويكتبوا أسماهم ، يقومون بعملية الجمع (وليس الضرب أو القسمة)، وقد توفر البرامج التعليمية لهؤلاء الأفراد فرصاً لتطوير امتحاناتهم المحدودة، ولإكتساب بعض المهارات الأساسية حتى الوصول الى مستوى الصف الثانی أو الثالث ، فيستطيعون التحدث قليلا والتواصل مع وحود (حطاء عديدة في المطلق، والمفردات، والنحو، وعادة ما يكونوا شاردى الفكر خرقاء في تصرفاتهم - ولذلك فإن حوالى ١٠-٢٠٪ فقط من المتخلفين في هذه الفئة هم الذين يستجيبون ببطء، أما الباقين فانهم يتطلبون اشرافاً كبيراً حتى اذلوصلوا لاصطائهم مجهودات تعليمية جيدة.

ومع فشل نسبة كبيرة منهم في إكتساب المهارات الأكاديمية فانهم يستجيبون للتدريب على بعض الأعمال البدنية والمفيدة، ويستطيع الكبار منهم أن يؤثرو عملاً تطبيقياً بسيطاً لا يتطلب مهارة أو يتطلب قديراً بسيطاً من المهارة إذا كانت المهام محددة بعناية وإذا توفر اشراف ماهر، ومع التدريب الجيد والصبور فان معظمهم يمكن ان يصبحوا عاملين في ورش محمية خاصة بهم، ويتعلموا بعض المهارات المتعلقة بالتنظيف والطبخ ليكونوا ذوي قيمة بالبيت (مسطلة الصحة العالمية ١٩٩٩، 294٢٤٠، Hass, 1979).

٤- الكفاية الاجتماعية:

وعلى الرغم من أن المتخلفين بدرجة متوسطة يعاينون من القصور في المظاهر النمائية فانهم عن طريق الاشراف والتدريب ، يمكنهم تعلم مهارات العناية بالذات وحماية أنفسهم من الأخطار، وإكتساب السلوك المقبول في التنجئة والنظافة وارتداء الملابس، ويستطيع الطفل التعرف على الأشياء باستعمالاتها وسميها ، ويتعرف على أخوته وأقاربه ، ويميز بين الصباح والمساء ، ولكنه يفشل في معرفة المواقيت بالساعة أو معرفة أيام الاسبوع أوأسماء الشهور

مع ذلك فإن الكثيرين منهم يستطيعوا التنقل في البيئة المحيطة بالمنزل، ويتعاملوا بالعملة في الشراء ، ولكن يفشل الفرد في تحويل العملة من عملة كبيرة

إلى عملات صغيرة أو العكس، ويفشل في التمييز بين قيمة العملات الصغيرة والكبيرة (كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٣٢)

وفي المراهقة قد يتمازج هجز أصحاب هذه الفئة من اكتساب المهارات الاجتماعية الشخصية ، والمبادلة في إقامة علاقات ناجحة مع أقرانهم (Knerri, 1995, 489) والقة القليلة منهم قد تتزوج أو تظل مستقلة، وإهم أصدقاء قليلون خارج نطاق الأسرة (Robertson, 1992, 298)

وعلى هذا فانه نظراً لأن نموهم العقلي لا يصل إلى المستوى الذي يمكن أصحابها من حسن التصرف ومن تحمل المسؤولية كاملة تجاه أنفسهم - فإن ذلك يجعلهم في حاجة إلى رعاية الآخرين واندراً ما يحققوا استقلالاً حياتياً كاملاً عندما يكبرون ، وإن كانوا يستطيعون التحرك بشكل كامل، ويكونوا نشطين جسدياً أو يظهرون دلائل النمو الاجتماعي من خلال قدرتهم على التقاطع والتواصل مع الآخرين أو الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية البسيطة

٣- تخلف عقلي شديد Sever Mental Retardation

تشمل هذه الفئة حوالي ٢ - ٤٪ من المتخلفين عقلياً وهم الذين يطلق عليهم فئة المعتوهين idiot . وأحياناً يطلق عليهم فئة المعتمدين - وهم يتصرفون بالخصائص التالية :

١- الأداء العقلي :

تتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين ٢٠ - ٢٥ إلى ٢٥-٤٠ ، ويتوقف النمو العقلي عند مستوى من ٢- إلى أقل من ٦ سنوات (Kaplan & Sadock, 1999, 1139) .

ب- النضج والنمو :

عادة ما يعاني أطفال هذه الفئة من إعاقات بدنية واضحة ، وإهم أطراف غير سليمة ، وكذلك الرأس والجسم ، وغالباً ما يكونوا ضعفاء البصر أو فاقدى السمع،

ويعانون أيضاً من خلل في بعض الأعضاء الداخلية كالقلب والرتتين (Hass, 1979, 295) ، وغالباً ما يرجع تخلف هذه الفئة إلى عوامل عضوية يصاحبها كثير من التشوهات الخلقية أو ضعف في التآزر الحركي أو نقائص أخرى تشير إلى وجود عيب أو تلف واضح في الجهاز العصبي المركزي (منظمة الصحة العالمية، ١٩٩٩، ١١) وتتميز هذه الفئة بصعف الكلام الذي يشوبه عيوب واضحة ووجود صعوبات كبيرة في النطق مع ضالة الحصيلة اللفوية وعدم القدرة على التعبير بجملي، وتسمية الأشياء المألوفة بصعوبة (كمال مرسي : ١٩٩٦، ٢١) وعلى الرغم من أن الحالات العصبية شائعة بين أطفال هذه الفئة إلا أنها تميل إلى التحرك

ج- الكفاءة الاجتماعية والمهنية.

يماني أطفال هذه الفئة من قصور شديد في الاستقلال الذاتي والعجز عن إصدار أحكام صحيحة أو اتخاذ قرارات بأنفسهم ١ كما يتميزون بعدم القدرة على حماية الفرد نفسه من الأخطار الطبيعية، والفشل في العادات الأساسية في النظافة والتغذية وضبط عمليات الإخراج ، وعدم القدرة على المنطق، ولاتدل علاقاته الاجتماعية على وجود ارتباطات عاطفية بينه وبين الآخرين، والفشل في أدراك الزمان والمكان فلا يستطيع التمييز بين الليل والنهار ، وإذا خرج من بيته يضل طريق العودة (كمال مرسي : ١٩٩٦، ٢١)

د- التعلم والتدريب:

يفشل أطفال هذه الفئة في تعلم أي مهارات للقراءة والكتابة والحساب، مع قلة الاستفادة من الخبرات اليومية ومن التدريب الاجتماعي ومن التأهيل المهني (كمال مرسي ١٩٩٦، ٢١) ومع ذلك يمكن القيام ببعض التدريبات الخاصة المتسمة بالصبر والمجهود غير العادي لتعلم العادات الأساسية ومهارات العناية بالذات التي تمكن الطفل من تعلم المشي وضبط عمليات الإخراج وإرتداء الملابس والطاقة والتغذية ، والاعتماد على النفس في الحاجات الأساسية وأحداث قليل من

السلوك المستقل وتقدير بعض الأخطار - إلا أن هذه الفئة تحتاج إلى إشراف مستمر ورعاية، كما يميلون إلى تكوين علاقات تشبه طريقة الأطفال الصغار (أي علاقات صيبانية ساذجة) وإن كانوا يبدون معزولين عاطفياً (كمال مرسى ١٩٩٦ ، ٣١ Robertson, 1992, 399, Knerr, 1995, 488)

وقد تستطيع بعض الصالات عن طريق التدريب المحكم إظهار قدر يسير للغاية من المهارات التواصلية فيستطيعون التحدث أو تعلم التواصل، وقد لا يظهرونها قطعياً، كما يستطيعون التدريب على العادات الصحيحة الأولية مستفيدين من التدريب المهني المنظم (Kandall & Hanmen. 1995, 538)

وهكذا فإن أطفال هذه الفئة يحتاجون إلى رعاية مباشرة من الآخرين مدى الحياة نظراً لأن نموهم العقلي لا يصل بهم إلى المستوى الذي يمكنهم من تحمل مسئولياتهم نحو أنفسهم ، ويجعلهم في حاجة ماسة إلى الإشراف والرعاية شبه الكاملة في مؤسسات إيوائية متخصصة غالباً

٤- تخلف عقلي عميق أو جسيم Profound Mental Retardation

١- الأداء العقلي :

يترجم حوالي ١ - ٢ / من المتخلفين عقلياً ضمن هذا المستوى ، ونسبة ذكاء أطفال هذه الفئة أقل من ٢٠ ، والعمر العقلي أقل من ثلاث سنوات ، ويعاني الطفل من العجز المحدود للطلبات والتعليمات وضعف القدرة على تنفيذها ، وهؤلاء الأطفال عندهم مشاكل ملحوظة تتعلق بالاندراك ، ومرتبطة بالعجز العقلي الشديد ، مما يشكل صعوبة بالغة في التعلم واكتساب الخبرات (Knerr, 1995, 488)

ب- النمو والنضج :

يكون تخلف هذه الفئة مطلقاً ، ويصاحبه تدور في الحالة الصحية والتأخر الحركي، والنمو الحاسي الحركي وفي أغلب الحالات يمكن التعرف على سبب عضوي وراء التخلف - فمعظمهم لديهم حالات عضوية غير محددة مسئولة عن

التخلف ومرتبطة غالباً بالعجز الحسي الشديد .اد تؤثر على أشكال العجز العضوية أو الجسمية الشديدة على الحركة فيكون أصحابها عديمي الحركة، ينتاب الكثيرون منهم حالات الصرع ، أو اختلال الابصار،أو السمع ، وتكثر بشكل هامس اضطرابات النمو الشاملة هي أكثر أشكالها شدة ولاسيما بين الأفراد القادرين على الحركة (منظمة اتصحة العالمية ١٩٩٩، ٢٤٧)

والكثيرون منهم يتميزون بالنشوهات الغريبة الشكل للجسم والوجه والراس (Hass, 1979, 295) بالإضافة لذلك يوجد قصور شديد في الاستعدادات اللازمة لسو اللغة والكلام، ومن ثم أساليب التواصل، وما يترتب على ذلك من عجز في الكفاءة الشخصية والاجتماعية (عبدالمطلب الفريطلي ١٩٩٧هـ ١٠٧-١٠٨)

جـ-الكفاية الاجتماعية:

نظراً لجسامة التخلف فإن قدرة هؤلاء الأطفال على العناية باحتياجاتهم الأساسية تكون قليلة جداً أو منعدمة ، وهم يحتاجون الى مساعدة ومتابعة دائمة ، ويكونوا غير قادرين حتى على توضيح احتياجات بسيطة - ومن ثم فإن كلهم معتمدون على الآخرين لاطعامهم وقضاء حاجتهم وإبقائهم على قيد الحياة - ولهذا يطلق عليهم فئة 'المعتمدون في الحياة' وغالباً ما تكون مدى حياة المتخلفين نوى المستوى العميق قصيرة جداً، قساراً ما يجد بالغين من هذا المستوى (Hass, 1979, 295)

د - التفريب :

حتى وقت قريب كان معظم هؤلاء الأفراد عاجزين عن اطعام أنفسهم ، أو قضاء حاجتهم، ولكن الاستخدام الواسع لفيئات تعديل السلوك أدّى إلى زيادة اعداد من لديهم هذه المهارات (Robertson, 1992, 399)

الفصل الثالث

نظم التربية الخاصة للمتخلفين عقلياً

- مقدمة .

أولاً : - نظام العزل .

- أشكال العزل

- العوامل المرتبطة بنظام العزل

- الآراء المؤيدة لنظام العزل

- سلبيات نظام العزل.

ثانياً : نظام الدمج

- المصطلحات المرتبطة بالدمج

+ فوائد الدمج

+ أشكال الدمج

- متطلبات عملية الدمج

مقدمة:

مرت النظرة تجاه المتخلفين عقلياً وغيرهم من نوى الاحتياجات الخاصة بتغيرات جذرية على مر العصور ، تدرجت من القسوة والقتل في العصور القديمة ، إلى النظرة الإنسانية في العصور الحديثة فقديمًا كان ينظر إليهم على أنهم عالة وعيباً ثقيلاً على المجتمع ولايجب دفع من ورائهم، وأنهم يحملون أرواحاً شريرة فإن مكانهم السجن ، فلقد نادى أعلامون بإقامة مجتمع خال من المعززة ومن ثم دعا الى نبد المعوقين عقلياً وطردهم ونفيهم إلى خارج البلاد ، وحرمانهم من الحقوق والواجبات المتاحة لبقية المواطنين. كما قام الاسيرطيون بالقاء المتخلفين عقلياً في نهر أورتاس، واستخدموا معهم شتى أنواع العنف والتعذيب البدني. ثم جاءت تعاليم المسيحية لتكفل للمعوقين الحماية والرعاية رحمة بهم ، وجاءت الشريعة الإسلامية الغراء لترسي أيضا مبادئ المساواة والتكافل والاحترام وتكافؤ الفرص بين الأفراد، وحق كل منهم في الحياة ، والمشاركة في تحمل المسؤولية حسب استعداده ، ويصرف النظر عن أي دواعي تمييزيه راجعة للاعاقة أو غيرها إلى أن ظهرت في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر سياسة عزل هذه الفئات الخاصة في مؤسسات خاصة للرعاية والتأهيل والتعليم - وما زالت سائدة حتى اليوم في معظم بلدان العالم ، ثم جاءت سياسة الاندماج والتطبيع مع العاديين (عبد العزيز النحس ١٩٨٧، عبد المطلب القريطي ١٩٩٦، ٤٦)

وفيما يلي نعرض لكل من نظامي العزل والدمج في رعاية المتخلفين عقلياً ، والاتجاهات المعاصرة في نظام الدمج

أولاً نظام العزل

أخذت المجتمعات تمتنفي بالمعاقين لأسباب دينية تقوم على مبادئ البر والاحسان - ومن ثم كان نظام العزل يهدف الى عزل المتخلفين عقلياً في ملاجئ أو مؤسسات أو مدارس خاصة بهم بعيداً عن العاديين أو عامة التلاميذ بحيث تقدم لهم رعاية تكفل لهم الحياة وحمايتهم من المجتمع

أنشكال العزل،

٧- العزل في المؤسسات والملاجئ :

قبل عام ١٨٠٠ كانت العناية بالأطفال المتخلفين عقلياً تتم داخل عائلاتهم وذلك قبل انشاء المؤسسات الايوانية Residential institutions وكانت الظروف المعيشية لهؤلاء الأطفال من عندهم الحالات الصادة من التخلف العقلي أكثر تدنياً بسبب بعض الامراض العسوية المصاحبة وعلى الرغم من ذلك فانه في ظل هذا النوع من الرعاية كانت توجد مساعدة من المجتمع لهؤلاء الأطفال تتجلى فيما كانت تقدمه بعض الجاليات من أموال للعناية بهم حيث يقطنون وبذلك ظل المتخلفون عقلياً قريبين من بيئاتهم الطبيعية إما بسبب الاهتمام في فائدتها للأطفال ، أو بسبب عدم وجود بدائل متاحة لرعايتهم (MacMillan, 1982, 539)

وابتداء من عام ١٨٠٠ حدث تغير في الاتجاه نحو رعاية المتخلفين عقلياً نتيجة لجهود مجموعة من الأطباء والعربيين . وقد شمل هذا التغير الاعتقاد القائل بأن " المتخلفين عقلياً يجب أن يعالجوا- فقد أولت الولايات المتحدة اهتماماً بارزاً " للمؤسسات التي يعالج بها المتخلفون عقلياً، ويتم فيها رعايتهم وتأهيلهم . ومن المدهي أن هذه المؤسسات كانت في بادئ الأمر صغيرة وقريبة من المراكز السكنية من أجل امداد الاسر بالمعلومات الكافية عن ابنائهم وقد نظر إلى هذه

المؤسسات على أنها ملوثة، مؤقتة يتم فيه تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية والحياتية التي تمكنهم من الرجوع إلى المجتمع والتعامل معه واحترافه. ورسبت ايجابية هذه النظرة اعتبرت هذه المؤسسات بمثابة مدارس أولية يعالج فيها هؤلاء الأطفال ويعد تأهيلهم (Hallahan & Kauffman, 1994, 112) وفي عام ١٩٨٠ انحسر هذا الاعتقاد وظهر ما أسماه بومستر (Baumeister (١٩٧٠) نموذج "الحنو والعطف" Pity model، وهو يتميز بنظرة تشاؤمية مصاحبة ليشعور بأن هؤلاء الأطفال غير قادرين على توليف إمكانياتهم في المجتمع وأصبحت وظيفة هذه المؤسسات هي إنشاء بعض الأماكن التي تقوم بتأمين احتياجات ومتطلبات المجتمع لهؤلاء الأطفال، وكانت هذه البرامج متميزة باللفظ، ولكنها تتمتع ببعض الرصاية، ووفقاً لهذا الاتجاه أسست المؤسسات الجديدة التي كانت أكبر في الحجم، وتغيرت قاعدة تحمل المسؤولية عن المتخلفين عقلياً من المستوى الأقليمي إلى مستوى الدولة. ولقد قسم الأطفال في هذه المؤسسات إلى فئتين :

- ١- مجموعة ضعاف العقل الذين يتميزون بالطاعة العمياء للبرامج المقدمة
- ٢- مجموعة المتخلفين عقلياً الذين لا يستطيعون الاجابة عن أسئلة إعادة التأهيل ولقد أصبح من الواضح أن هذه المؤسسات تقوم بوظيفتين أساسيتين هما إعادة تأهيل الأطفال، والعناية بهم تحت الاشراف. ونتيجة لذلك قسمت المؤسسات العقلية طبقاً لهذه الوظائف - قسم الأطفال المستين لها طبقاً لمستوياتهم (Mac Millan, 1982, 540)

ومع بداية عام ١٩٠٠ تقلبت الآراء ضد المتخلفين عقلياً وذلك نتيجة للمعدلات العالية للجريمة، وفساد الأخلاق، وارتفاع معدل الفقر المدقع بين المتخلفين - وتطور الاتجاه الجديد في التفكير في "تحسين النسل" eugenics scare movenent فقد قيل، إنه ليس من حق المتخلفين عقلياً أن يقيموا علاقات زواجية، وأنه من

الواجب تطهيرهم وعزلهم بعيداً عن المجتمع . ووفقاً لهذه السياسة اتفقت الآراء على أن أفضل الطرق هي عزل المتخلفين عقلياً في مؤسسات ايوائية بعيدة عن المناطق السكنية تنفيذاً لأحكام قصائية تجعل خروجهم منها مستحيلًا، وأجراء عمليات جراحية لهم تجعلهم عماء غير قادرين على الانجاب، وقد بلغ عدد الحالات التي أجريت عليها عمليات التعقيم في الولايات المتحدة وحدها ٢٨٠٢٨ حالة منذ صدور القانون الى سنة ١٩٥٨ حسب ما تشير اليه الاحصاءات (رمضان القدافي ١٩٩٤، ٩٩) . ولذلك فقد تطورت مجموعة من المؤسسات من أجل الزود عن المتخلفين عقلياً وحماية المجتمع منهم

وبذلك فإن من أهم النتائج إن تم عزل هذه المجموعات من المتخلفين عقلياً بعيداً عن المراكز السكنية، حيث نظر إليهم على أنهم مجموعة من الماكرين ، وأنه في هذه المؤسسات يتم إعادة تفعيلهم .

وطبقاً لهذه الفكرة فقد ظهرت طريقة لعزل المتخلفين عقلياً هي نظام المستعمرات أو المعسكرات Colony System حيث يوضع الأفراد المتخلفين عقلياً في مجتمعات تتميز بالافتقار الدائى تحثوى على برامج اكتفاء ذاتى في الزراعة باستخدام المكنة والأبحاث العلمية في مجال الزراعة، غير أنه من المأسف أنه حدث انهيار لفكرة اكتفاء هذه المستعمرات ذاتياً، وأصبح الرعام مشكلة كبيرة ، ومن ثم . أجهزت الصفوط السياسية مجتمع المؤسسات على الاعتماد على الخارج في امداد الطعام (Hallahan & Kauffman, 1994) ولقد درس سميت وديكر وهيربرج ورويك Smith, Decker, Herberg & Rupke (١٩٦٩) مجموعة من الأفراد المتخلفين عقلياً في إحدى المستعمرات ، ووجدوا حالات كلينيكية طبية مرتبطة بالإعاقة العقلية لدى ٨٠٪ من المجموعة ، وكان من بين الحالات التي وصفوها عيوب في القبض على الأشياء أو الإمساك بها، والصرع ، وتلف الحواس، والاضطرابات أو المتاعب في التغذية (أحمدزيدان ١٩٩٢، ٥٧)

٢ - مدارس ومعاهد التربية الخاصة :

وقد بدأت إرمهات الاهتمام الخاص برعاية وتعليم المتخلفين عقلياً في مدارس خاصة في أوروبا وأمريكا منذ أواخر ق ١٨ لاسيما مع بزوغ افكار المصلحين السياسيين والاجتماعيين في أوروبا والمفاداة بضرورة اعتراف المجتمعات بحقوق المعوقين في الحياة، والاهتمام اللازم والرعاية الواجبة ، ونتيجة لجهود مجموعة من المربين الذين كانوا بمثابة الرواد الأوائل للتربية الخاصة (عبد المطلب القريظي : ١٩٨٦، ٤٨) .

وقد بدأت رعاية وتدريب وتأهيل المتخلفين عقلياً بجهود الطبيب الفرنسي جين ايتارد G Itard في مطلع ق ١٩ الذي وضع برنامجاً لمدة خمس سنوات لرعاية طفل الغابة (فيكتور الذي عثر عليه في غابة أفيريون بفرنسا)، ومحاولة إعادة تنشئة اجتماعياً وتعليمه الكلام والسلوك المقبول في الأكل والملبس والنظافة والتحكم في الاخراج . وعلى الرغم من فشل جهود ايتارد كان تلميذه ابوارد سيجان Seguin قد تابع جهوده في تربية وتعليم المتخلفين عقلياً والتي اسفرت عن ابناء أول مؤسسة لرعاية المتخلفين عقلياً وتعليمهم في باريس ، ثم في ولاية ماسوشيتس بالولايات المتحدة بعد هجرته اليها ، كما تمسخت جهود هاربا منفسوري Montessori في ايطاليا وكرولي Decroly في بلجيكا ، والفرد بينيه Beinet في فرنسا، وكريستين اسجرام Ingram ، دينكان Duncan . وغيرهم في اعداد مجموعة من الطرق والبرامج الخاصة بتعليم المتخلفين عقلياً وتدريبهم تقوم على تقليد التعليم واستثارة حواس الطفل وتدريبها ، وتسلسل المهارات وتدرجها ، وتعديل بيئة التعلم واثرائها، والتأكيد على اكتساب الوظائف الاستقلالية ومهارات الحياة اليومية (فاروق صانق ١٩٧٦، ٤٤٨، ٤٥٥، كمال مرعي ١٩٩٦، ٣٢٥-٣٢٦، عبد المطلب القريظي : ١٩٩٦، ٣٩-٥٠) .

وقد شهدت هذه الفترة تغير النظرة للمعاقين عقلياً ، وأصبحت المجتمعات تظهر اهتماماً بهم على نحو أو آخر، ولم تعد الخدمات المقدمة لهم تقتصر على مجال الرعاية والتدريب البسيط ، بل أصبحت تهدف إلى تعليمهم وإعدادهم لأعمال نافعة، ولم تعد النظرة الاجتماعية حيالهم مركزة على جوانب مجرمهم وأنها أصبحت تأخذ في الاعتبار ما يتوفر لديهم من قدرات وإمكانات (مشام عبدالله ، ١٩٩٨ ، ٥) . وتقل الاهتمام في أوروبا وأمريكا حتى منتصف القرن العشرين تقريباً متركزاً على تجميع الأطفال المتخلفين عقلياً في مدارس ومعاهد مستقلة خاصة بهم بعيداً عن مدارس الأطفال العاديين ، وتعليمهم وفقاً لمناهج خاصة بهم عن طريق معلمين مدربين متخصصين حتى يمكن تعادي الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن وضعهم مع العاديين في مدارس واحدة (عبد المطلب القريطي : ١٩٩٦ ، ٤٩ - ٥٠)

وجود نوعان من هذه المؤسسات

النوع الأول: دور الأيتام أو المدارس الداخلية :

وفيها يتم إبعاد الطفل المتخلف عقلياً عن أسرته وإيوائه بإحدى دور الرعاية الاجتماعية أو في السكن الداخلي في مدارس التربية الفكرية، مع الحرص على خلق جو أسرى بديل يشعر الطفل فيه بالأمن والطمأنينة، ويوجد الأشباع لحالته الحسية والنفسية والاجتماعية في الوقت المناسب والقدر المناسب حيث يقوم أخصائيو اجتماعيين ومفسيون وأخصائيو في العلاج الطبيعي ومعالجون صعوبات النطق والكلام وأطباء وممرضات ومعلمين بمهام أساسية لتوفير الحاجات المعيشية للزلا- والعناية بهم وتطاعتهم وتنميتهم وتدريبهم على مهارات الرعاية الاجتماعية والترويح عنهم وإكسابهم المعلومات الأساسية عن المجتمع الذي يعيشون فيه (كمال مرسى ١٩٦٠ ، ٣٠٨-٣٠٩)

وفي العادة يقبل في هذه المؤسسات الطفل الذي تكون ظروفه المنزلية والأسرية لا تمكنها من ان توفر له أدنى مستوى للتكيف ، أو اذا كانت مشاكله تؤثر على حياة الأسرة إلى درجة لا يكون هناك مفر من ابعاده من المنزل حتى ولو كان ذلك لفترة معينة . ومن الملاحظ أن هذا النوع من الرعاية قد يساعد الطفل على ريادة تكيفه الا أنها تعزله عن الاسوياء وعن حياة المجتمع . بالإضافة إلى ان هذه الدور غالباً ما تعاني من عدم توافر العاملين المتخصصين ، علاوة على أن الأطفال يجنّبون من مناطق مائية يصعب معها رجوعهم يومياً إلى منازلهم (فاروق صادق ١٩٧٦ ، ٤٥٩-٤٦٠).

النوع الثاني: مدارس التربية الخاصة والرعاية النهارية:

منذ العشرينات والثلاثينات من ق ٢٠ كان الاتجاه في التربية الخاصة لغير العاديين قائماً على الاعتقاد بعدم ملاحة المدارس العادية لهؤلاء الأطفال . ومن ثم كان يتم تصنيف المعاقين في فئات (حسب نوع الاعاقة) وعزلهم عن مجتمع العاديين في مدارس خاصة . وتميزهم بنوع من التربية منعصلاً عن تربية العاديين ومفترياً عن مجتمعهم (طلعت منصور ١٩٩٤ ، ٥٩) . وكانت الفصول تضم أعداداً قليلة من هؤلاء الأطفال ، ويقوم بتعليمهم معلمون تم اعدادهم خصيصاً لذلك ، مع توفير برامج تعليمية خاصة بهم تساعد على رفع مستواهم الشخصي والاجتماعي وتقديرهم لذواتهم بعيداً عن أقرانهم العاديين الذين غالباً ما يبذونهم - مما يؤثر على مفهومهم لذواتهم وتوافقهم الشخصي والاجتماعي (عيد العزيز الشخص : ١٩٩٧ ، ١٩٠)

وعلى ذلك فإن الخدمات في هذه المدارس تسير بطريقة مشابهة للمدارس الداخلية إلا أن الأطفال فيها غالباً ما يعاونون إلى ذويهم بعد اليوم الدراسي - فهي بذلك توفر التكيف الاجتماعي للطفل مع أسرته ولكنها تستمر في عزلة عن أقرانه العاديين .

العوامل المرتبطة بنظام العزل

أورد إيمان وآخرون . Eman et al (١٩٨٦) عدة عوامل ترتبط بسيادة نظام العزل يرجع بعضها للطفل المتخلف عقلياً وبعضها الآخر يرجع إلى أسرة الطفل. كما توجد عوامل أخرى ترتبط بنظام المجتمع

أولاً : العوامل الخاصة بالطفل :

١- الانكاس القدرات العقلية :

مما لا شك فيه أن أحد العوامل التي تؤثر في اتحاد الأسرة قرار ايداع ابنها بمؤسسة داخلية هو درجة الصرر العقلي الواقعة على الطفل.

فنتائج اختبارات الذكاء للأطفال الموضوعين في مصحات أو دور الرعاية الايوائية تسجل درجات أقل بكثير من الآخرين الموضوعين في مدارس التربية الفكرية - حيث كان ذكاء الأطفال الموضوعين في دور الايواء أقل من ٢٠ على مقاييس الذكاء

ولقد أورد إيمان وآخرون Eman et al (١٩٨٦) أن من بين خصائص الأطفال المتخلفين عقلياً المودعين بدور الرعاية الايوائية والمدارس الداخلية أن مستوى ذكائهم أقل من ٥٢ ، ولدى العالين منهم اعاقات جسدية مصاحبة للأعاقاة العقلية ، يتعلمون بالمحاكاة من أخطاء السلوك. أعمارهم فيما بين ٨-١٨ سنة

٢- الاعاقاة الجسدية المصاحبة :

أن ايداع الطفل بالمؤسسة الايوائية يتوقف على حجم الاضطرابات الجسدية المصاحبة لدرج الاعاقاة

- حيث أنه كلما زادت هذه الاعاقاة العقلية زاد ظهور الاضطرابات العضوية مما يتطلب رعاية مؤسسية أكبر . فالتخلف العقلي البسيط لا يكون

مصحوباً بمضاعفات جسدية أو حسية مما يجعل مقدار الرعاية الصحية
لأفراد تلك الفئة تتخذ في المفاضل كلما تقدم العمر

- وأفراد فئة التخلف العقلي المتوسط عدداً غير قليل من المصابين بعرض
داون (المتقولين) يعانون من اضطرابات النوبه الصرعية الكبرى.

- أما أفراد فئة التخلف العقلي الشديد والعميق فاسهم يعانون عادة من
مجموعة من الاضطرابات الحسية والحسية ، بالإضافة إلى عدم قدرتهم
على المواظبة على النظافة الجسمية أو اتباع إرشادات السلامة والوقاية أو
تجنب مصادر الأذى والأمراض المعدية مما يجعلهم معرضين دائماً لكثير
من الأمراض والاضطرابات الصحية (رمضان الفضلي ١٩٩٦ ، ١٩٩٧)

٧- مدى قدرة الطفل على الإدراك :

فقرار الأسرة إيداع الطفل بمدرسة داخلية أو مؤسسة إيوائية قد يرجع إلى
أن الطفل قد أصبح مصدراً لجلب المشاكل في حالة اختلاطه بالأطفال الآخرين
خارج المنزل والتي منها العناد ، السرقة ، إشعال النيران ، اقتحام المنازل والأزاء
المباغضة ، ثورات الغضب العارمة ، عدم الاستقرار ، وتقدير الذات ، عدم القدرة على
النوم ، وما إلى ذلك مما يجعل الأسر تشعر بحب الطفل عليها وعلى المجتمع لعدم
القدرة على فهم سلوك الطفل

٨- جنس الطفل :

قد يرتبط جنس الطفل بقرار الأسرة في إيداع الطفل مدرسة داخلية حيث
وجد أن الأمهات يكن أكثر أقبالاً على وضع ابنائهن الذكور في هذه المؤسسات عنها
بالسنة للأنات

ثانياً: عوامل خاصة بالأسرة :

وهي عوامل تتعلق باتخاذ الأسرة قرار وضع طفلهم المتخلف عقلياً في
المؤسسة إما بسبب عدم قدرة الأسرة على القيام برمسالتها في العناية به ، أو بسبب

عدم كفاية الخدمات الحكومية مما يسمح لهم بابقاء الطفل في المنزل .. ومن هذه العوامل :

١- الطبقة الاقتصادية الاجتماعية:

أرجع ايمان وآخرون (Eman et al ١٩٨٦ ١٩٨٠-١٩٩٢) الحاق الطفل المتخلف عقلياً بالمدارس الداخلية أو المصحات الايوانية إلى الطبقة الاقتصادية والاجتماعية . وان اختلفت مواقع الالحاق بين الطبقات العليا والدنيا

• فبالنسبة للطبقات العليا وجد أن الحاق الطفل بالمؤسسات الايوانية يرجع إلى العائلات متيسرة الحال ومقدار دخل الاسرة وعدد الأفراد الأصحاء في الأسرة ومدى تأثير الطفل على أفراد الأسرة الآخرين ووجد أن الوالدين ذوي المراحل المتقدمة من التعليم يسرعون بإيداع اطفالهم في هذه المؤسسات اليوانية في سن مبكرة . كما أن بعض الأسر تسعى إلى الحاق اطفالها المتخلفين عقلياً بالمؤسسات والمدارس الداخلية نتيجة لاهساسها بأنهم يشكلون عبئاً كبيراً عليهم وعلى وضعهم الاجتماعي .

• أما بالنسبة لأبناء الطبقات الدنيا فقد تسمى لالحاق أطفالها المتخلفين عقلياً بالمؤسسات ونور الرعاية الداخلية نظراً للفقر وعدم القدرة على اعادة هؤلاء الأبناء ، ونقص أماكن النوم إلى جانب التخلف الثقافي والرغبة في توفير عامل الرفاهية لأطفالهم في ظل أساليب الرعاية في المؤسسة التي لايمكن توافرها داخل الأسرة .

٢- الخلل العائلي :

عادة مايشكل الأطفال الذين يتأتون من منازل مفككة أو ذات علاقات اجتماعية مبهارة نسمة كبيرة من المقيمين في هذه المؤسسات وقد أوضحت الدراسات المكثفة لكل من أبيل وتسدال Appell & Tisdall (١٩٨٦) ، فاربر Farber (١٩٨٦) ، هوبس Hobbs (١٩٨٤) ، شيلهاز ونيهيرا Shellhaas & Nihira

(١٩٦٩) عن أن هناك ارتباط وثيق بين الإبداع بالمؤسسات وحالة الطلاق الموجوده في أسر الأطفال الملتحقين بها . وأشار سينجر Saenger (١٩٨٠) أن نسبة ٩٠٪ من الأطفال المتخلفين عقلياً المقيمين في منازلهم يقيمون مع كل من أباؤهم وأمهاتهم في حين أن نسبة ٤٠٪ من الأطفال المقيمين بالمؤسسات قد حدث انفصال بين والديهم قبل الدخول الي هذه المؤسسات.

وأوضح " أبول وتسدال" أن نسبة ٢٧٪ من الأطفال المقيمين بهذه المؤسسات كانوا يعيشون وسط أسر مضطربة اجتماعياً وذات علاقات متقطعة ، أضف إلى ذلك فإن نسبة ١٤٪ من الآباء والأمهات لم يعترفوا بفشل علاقاتهم الزوجية ، ومن الملاحظ ان مثل هذه المعلومات لم تصبح ما اذا كان الطلاق هو سبب دخول هؤلاء الأطفال إلى تلك المؤسسات الايوائية أم أن هؤلاء الأطفال كانوا هم السبب الرئيسي في هذا الطلاق ، أو أن وصول الأسرة الى قرار الحاق ابنائهم بالمؤسسات هو الدافع المحرك الاساسي لعملية الطلاق وعلى الرغم من أن سوء العلاقات الزوجية ليس على درجة من الوضوح إلا أنه صورة من صور الفشل العائلي

ومن المدهي أن نجد أن كلا من الأزواج المفضلين أو المطلقين أو عند موت أحد الوالدين ووجود والد واحد يعتنى بالطفل غير قادر على اعالته حيث أنه يتطلب في عنايته جهد فائق وعناية مستمرة قد تطول إلى أجل غير مسمى (MacMillan, 1982) .

٢- الإخوة الأسوياء

ان عند الأخوة الأسوياء في الأسرة قد يكون أحد العوامل الهامة في ابداع الطفل المتخلف عقلياً إحدى المؤسسات أو المدارس الداخلية وفي الطبقات الاجتماعية العليا فان الابوين يعيشان في حالة قلق مخافة تخير هذا الطفل على بقية اخوته وقد أوضح كل من أبيل وتسدال Appell, Tisdal أن العدد الأكبر من هؤلاء الأطفال المقيمين في تلك المؤسسات ينتمون إلى أسر تتكون على عدد

كبير من الأطفال الأسوياء . وأشار فاربر Farber الى أن القلق يزداد داخل الأسر كلما كانت حالة الطفل العقلية منهية - ووجد أن هناك عاملين أساسيين لهما الدور الأساسي في ابداع الطفل هذه المؤسسات هما

أ - جنس الاخوة الأسوياء .

ب - قرب لومعة الفترة العمرية بين الطفل المعاق واخوته الأسوياء
فقد أظهرت الأخت السوية حالات الاضطراب في شخصيتها وذلك بسبب احتكاكها بلقبيها المضطرب عقليا في حين أظهر الأخوة تأثيراً معاكساً لما أظهرته الفتيات.

ويرجع فاربر هذه النتيجة إلى أنه :

- بالنسبة للذكور : فإن الأم عادة ما تتشغل عن متابعتهم بسبب إعطاء معظم وقتها لذلك الطفل المعاق مما يمتطهم قدر من الحرية والبرونة

- أما بالنسبة للبنات : وخاصة الأخت الأكبر عمراً . فمن المنتظر منها أن تقوم بدور مساعد في العناية بذلك الطفل - وبالتالي فإن وجود هذا الطفل يحتل مسئولية إضافية على عاتقها ، كما وجد أن الأخت السوية عادة ما تكون على علاقة متوترة مع والبتها ، وذلك على النقيض من الأخت الأخرى التي لم تتعامل مع أخيها المعاق ، فالأباء عادة ما يكونوا غير راضين عن بناتهم ذلك لأنهم لم يمتروا بلقبيهم المعاق مما يضطر الأسرة في نهاية الأمر إلى ابداعه بمؤسسة أبنائه أو مفرسة داخلية (MacMillan, 1982)

ثالثاً : عوامل تتعلق بالمجتمع :

وهي عوامل تتعلق بشروط المجتمع ومدى توفر خدمات الرعاية للطفل والأسرة والحالة الاقتصادية واتجاهات المجتمع نحو المتخلفين عقلياً وذلك على النحو التالي

١-الضغط الاجتماعيCommunity Pressure

في العديد من الحالات نجد أن معظم الأسر قد أجبرت أو استسلمت للصعوبات من قبل السلطات لانخراط أسنانهم المتخلفين عقليا لمؤسسات الرعاية أو المدارس الداخلية .. كالصعوبات القانونية أو نظم التعليم . مما يشكل ضغطاً مؤكداً وواضحاً من قبل المجتمع على عزل الطفل المتخلف عقلياً ولغظه خارج الإطار الاجتماعي.

٢-الخدمات المتاحة في المجتمعService available in Community

إن مدى توافر الخدمات والامكانيات الخاصة بالرعاية الطبية والاجتماعية داخل المجتمع قد يكون العامل الحاسم في اتخاذ قرار عزل الطفل وإبعاده عن أسرته (Mac Millan, 1982) فالمائلات التي تعيش في مجتمعات ذات خدمات قليلة أو غير متاحة يكونوا أكثر ميلاً إلى ابداء اهتمامهم بهذه المؤسسات الايوانية . وإذا كان معظم الأطباء ليس لديهم الخبرة الكافية أو أن معدات وأدوات التدريب والتأهيل ناقصة أو غير موجودة في هذا المجتمع - نجد أن معظم الآباء يرون أن أبنائهم سوف يحظون بقدر كاف في الرعاية إذا أودعوا بهذه المؤسسات الايوانية الداخلية .

٣-الحالة الاقتصادية للمجتمع:

أوضح فاربر Farber (١٩٨٦) في تحليله الذي قدمه عن أطفال المؤسسات الايوانية فيما بين عامي ١٩٢٢ - ١٩٨٦ وجد أن نسبة تواجد الأطفال الذين يبلغ نسبة دكانهم أكثر من ٥٠ في المؤسسات قد تقلرت وبيشده معدل الرخاء والكساد الاقتصادي للمجتمع. فكلما نسبة من تواجد مثل هذه الفئة كان في سنوات الكساد الاقتصادي في الثلاثينات، وأن هذا المعدل قد تراجع بعد الحرب العالمية الثانية وتجد أيضاً أن عملية الحراك الاجتماعي يعتمد أحد العوامل الاقتصادية لاتخاذ هذه القرارات ، فالأسر التي تفرق أطفالها المتخلفين عقليا في العزل تعان

من هبوط في مسئولا الاجتماعي وقد علق فاربر Farber على ذلك موضعا أن الأسر التي تحظى بفرصة الحراك الاجتماعي تنتقل من طبقة إلى طبقة إلى طبقة اجتماعية أرقى فانهم يسمون إلى التخلص من أي معوقات قد تعوق هذا الانتقال .. ولذلك نجدهم يسمون للتخلص من أيائهم المتخلفين عقلياً مايداعهم المؤسسات الداخلية (Mac Millan, 1982)

٤- كسب التعاطف العام لصالح المتخلفين عقليا:

تختلف الآراء فيما يتعلق بإلحاق الأطفال المتخلفين عقلياً بالمؤسسات الداخلية باختلاف الاتجاه العام نحو هذه الفئة من الأطفال . ففي الوقت الذي ساد فيه اتجاه تحسين النسل وتجنيد بالنسبة المتخلفين عقليا كان المجتمع يحبذ إبعاد هؤلاء الأطفال المؤسسات الايوائية باعتبارها الحصن المنيع الذي يحمي المجتمع من المشاكل المآجة من المتخلفين عقلياً . أما الآن وفي الظروف الراهنة فان الرأي العام يميل إلى الحد من تواجد هؤلاء الأطفال في تلك المؤسسات واشراكهم في جماعات اجتماعية متفاعلة تساعد على التكلم مع المجتمع .. مع قصر الابداع بالمؤسسات على الأطفال الذين يسعد مستوى ذكائهم عن ٥٠

الآراء المؤيدة لنظام العزل

نادى الكثيرون - ومارالت تلك الآراء سائدة في كثير من المجتمعات - بضرورة وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات ومدارس خاصة بهم

وتورد الآراء المؤيدة لنظام العزل بعض المبررات منها:

١- ان وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات ومدارس خاصة بهم يساعد في امكانية مواجهة حاجاتهم التربوية في فصول تصمم أعداداً قليلة منهم حيث يقوم بتعليمهم معلمون تم أعدادهم خصيصاً لذلك . مع توفير برامج تعليمية خاصة بهم

- ٢- أن نظام الرعاية العزلية داخل مدارس مستقلة يعد أمراً محتوماً لأمير منه بالنسبة لنوى الاعاقات الحادة ، وأن نظام الدمج مع العائدين في المدارس العادية يمكن فقط بالنسبة لنوى الاعاقات البسيطة أو المتوسطة كإصحاب الاعاقات العقلية البسيطة القابلين لتنظيم وضعاف البصر وضعاف السمع
- ٣- أن نظام العزل يتناسب الظروف الاقتصادية لكثير من المجتمعات النامية التي تعاني ظروف اقتصادية متدنية لاتمكنها من تهيئة للمدارس العادية وتنظيمها وتوفير التجهيزات المالية والعناية والكفالات البشرية المدربة اللازمة لتربية نوى الاحتياجات الخاصة بدمجهم مع العائدين داخل هذه المدارس (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة ١٩٩٦ ، ١٩٩٦ ، ١٩٩٧)

سليبات نظام العزل

تعرض نظام العزل بالمؤسسات والمدارس الداخلية في السنوات الأخيرة الى درجة كبيرة من النقد وذلك بسبب عدم قدرة هذا الطفل في أن يحيا حياة طبيعية نتيجة للمشكلات التي تحدث بهذه المؤسسات ، من هذه المشكلات

١- سوء حالة المؤسسات :

فلقد قدم رئيس لجنة العناية بالمتخلفين عقليا سنة ١٩٨٢ تقريراً عن حالة بعض المؤسسات الايوائية أشار فيه إلى أن " غرف العزل عبارة عن غرف صغيرة جداً تسع فقط لسيرير صغير وعادة توحيد أبوابها على من فيها فترة زمنية طويلة وكان نزلاء المؤسسات يقضون فترة من فترات العقوبة في احد السجون ، كما أن هذه المؤسسات ينقصها الخدمات الطبية خاصة تلك التي تستخدم في حالات الطوارئ، وتستخدم الرعاية الطبية بطريقة عشوائية دون استشارة الاطباء المعالجين (Mac Millan, 1982, 552)

٢- الزحام الشديد Over Crowding

حيث وجد أن السعة الرسمية في بعض المؤسسات تتعدى احتياجاتها من المتخلفين عقلياً وترتب على ذلك أن المؤسسات التي امشئت لتستوعب ٢٥٠ نزيراً

تجد نفسها أمام ٤٠٠ نزير وعلى الرغم من الجهود التوسعية في الاسنية والهيئات العاملة بهذه المؤسسات الا أن ظاهرة الزحام المرمز في بعض المؤسسات تجعل اعادة تأهيل هذه الأعداد دون قدرة الأطفال على التكيف الاجتماعي

٢- ضعف التمويل Under- Financing

أذا تسعظم استراتيجية العزل تكلفة اقتصادية باهظة لاقامة الابنية والمرافق والتجهيزات المدرسية وصيانتها، واعداد المعلمين والاختصاصيين والاداريين . وقد وجد هوبز Hob (١٩٧٥) نمثلة على ضعف التمويل فقد وجد أنه بين عامي ١٩٦٦، ١٩٦٧ تكلفت المؤسسات في الولايات المتحدة (ماعدا الاسكا) من ٣-١٢ دولاراً للفرد - بالمقارنة بما كان ينفق في حدائق الحيوان الذي كان يقدر بحوالي ٧ دولارات للحيوانات الكبيرة (Mac Millani 1982, 556)

ولقد وجد أن البرامج العزلية تحتاج إلى تكاليف فادحة في الانشاء والتجهيزات أو التشغيل والاقامة، كما أن مستوى الجودة دائما كان محل شك ، وأدى الأمر الى قرارات من السلطات المحلية بضبط الإنفاق أو تحويل المؤسسات إلى وحدات اجتماعية صغيرة - أضف إلى ذلك أن البرامج المصممة كانت باهظة التكاليف ولا ضمان لأعبارها مرحلة يترك الفرد بعدها المؤسسة إلى المجتمع ، مما جعل التكاليف أكبر وخاصة في حالات اعادة التأهيل (ماروق صائق ١٩٩٨ ٥-٦)

٤- آثار المؤسسات على المقيمين بها :

ترتب على عزل الأطفال المتخلفين عقليا عن أقرانهم العائدين ما يلي

١- الاختراب عن المجتمع :

حيث ارتبط عزل المتخلفين عقليا في مؤسسات ومدارس خاصة بهم بمشكلات " الوسم " والصفاق مسميات تظل قريبة بهم ، وسيادة الاتجاهات السلبية التي تعطل امكانيات النمو لديهم (طلعت منصور ١٩٩٤) والصفاق مسميات تظل قريبة بهم طوال حياتهم ولا يعرفون إلا بها من قبل أقرانهم (محمد حسنين المحمى - ٢٠٠٠ ،

(٢٢٢

وترتب على ذلك وجود حواجز نفسية بينهم وبين اقاربهم العاديين مما يؤدي الى صعوبة تقبل كلا الطرفين لبعضها البعض، ويريد الفجوة والتفوق بينهما - خاصة بمنتخرجهم من المدرسة وبخولهم الى المجتمع (محمد عبد الغفور ١٩٩٩، ١٦٢).

والطفل غالباً ما يمثل لوصفه بالاعاقة والنظرة التشاؤمية لاستعداداته وقدراته، كما يشعر بالعدم القيمة الذاتية، مما يؤثر سلبياً على نموه النفسي والتعليمي والاجتماعي ويعوق نمو مفهوم ايجابى عن ذاته (عبد المطلب القريطى ١٩٩٩، ٥٣)

ب- انعدام السلوك التوافقي بينهم:

لتعليم وتدريب المتخلفين عقلياً ميمزلين عن الأطفال العاديين يؤثر سلباً على مفهومهم لذواتهم وتؤدي العزلة الى تدعيم السلوك اللاتوافقي من خلال معاكاة الأطفال لبعضهم البعض (عادل خضر، مايسه المفتى ١٩٩٢، ٢٧٢) كما أن عزل المتخلفين عقلياً عن اقاربهم العاديين وعدم تكيف وضعهم الاجتماعي ضمن نفس البيئة المدرسية التي يتعلم فيها العاديين تتسبب في الكثير من المشاكل التي تترد سلباً على أداؤهم وتفاعلهم الاجتماعي الايجابي وما يشكل المطلوب أو الإستفادة منهم كطاقات بشرية فاعلة داخل المجتمع (أميره بخش ١٩٩٢، ٥٤٣-٥٤٤)

وبذلك لاتتناسب استراتيجيات العزل للتربية قوى الاحتياجات الخاصة مع الهدف المرجو من جراء فلسفة التربية الخاصة بالمعوقين الا وهو العودة بالمعوق إلى المجتمع بتأهيله مجتمعياً لا عزله عنه (محمد حسنين العجمي ٢٠٠٠، ٣٢٢).

٥- قصور الخدمات التربوية والتأهيلية والتفوت بينها

بالإضافة لذلك فإنه يؤخذ على نظام العزل أنه غالباً ما يقتصر على مناطق معينة كالعواصم والمدن الرئيسية والمناطق ذات الكثافة السكانية والعمرانية

العالية، ولا تستوعب سوى عدد محدود من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو فئة منهم دون غيرها - وهو ما يحول دون التوسع في الخدمات التربوية والتأهيلية ونشرها (عبد المطلب القرطبي - ١٩٩٩ ، ٥٤).

وتشير احصاءات اليونسكو إلى أن نسبة المعوقين في معظم بلدان العالم - عدا أمريكا وبعض الدول الأوروبية لا يتجاوز ٥ / مما يعنى أن ٩٥ / منهم يفقدون الرعاية المنظمة، وإن قارتي آسيا وأفريقيا بهما حوالى ٨٠ / من اجمالي المعوقين في العالم بينما نسبة الذين يحتلون بخدمات خاصة لا يتعدى ١ / (عبد المميز الشخص - ١٩٨٧ ، ١٩٠ - ١٩١)

٦- أسلوب الرعاية داخل المؤسسات.

فلقد تم انتقاد أسلوب رعاية المتخلفين عقليا داخل مؤسسات ومدارس التربية الفكرية على أساس أنها يقدم بها مناهج هزيلة ، يقوم بتدريسها مدرسون أقل كفاءة من المدرسين الذين يقومون بالتدريس في المدارس العادية مما يقلل من فرصهم للتوافق في الحياة (عبد العزيز الشخص - ١٩٨٧ ، ١٩٠) . بالإضافة إلى أن تربية المتخلفين عقليا في ظل نظام العزل يركز على جوانب القصور والضعف لديهم لا على ما تبقى لديهم من قدرات وامكانيات ، مما يدعم لوجه التباين والاختلاف لا أوجه التشابه والتقارب فيما بينهم ، وتؤكد نظرة المجتمع لهم بقى دون العائدين فيما لديهم من قدرات وامكانيات ومهارات ، بالإضافة إلى أن استراتيجيات العزل تدعم المركزية في توزيع الخدمات التربوية الخاصة بهم بجانب التفاوت في توزيعهم بين المدينة والقرية على مستوى المحافظة الواحدة (محمد حسنين العجمي - ٢٠٠٠ ، ٢٢٢)

٧- اهدار حقوق الفئات الخاصة :

ان ثنائية النظام التربوي الذى يخصص تعليمأ عادياً للعالية من التلاميذ، وتعليمأ خاصا للأقلية يحمل في طياته إغفالا لحق فئة من التلاميذ في ان ينتظموا

مثل أقرانهم العاديين على المقاعد الدراسية في المدارس القريبة من منازلهم
لا ينفصل عنهم في مراكز ومؤسسات أو مدارس خاصة

٨- زيادة أعداد المتخصصين في التربية الخاصة :

ففي كثير من الدول المتقدمة والتي اعتمدت بالتربية الخاصة والتأهيل أساليب
الكثير من الكليات أو الأقسام الأكاديمية والعلوم في مختلف تخصصات الميدان
، فتراكم لديها أعداد كثيرة من الحريجين الذين تم تدريبهم على برامج العزل في
الوقت الذي انخفض فيه عدد المقبولين في هذه البرامج لعدم قدرة هذه المؤسسات
عن الإستيعاب وزيادة قوائم الانتظار ، وأدى ذلك إلى تراكم العاملين والمتخصصين
في المؤسسات القديمة بلا عمل مناسب - فأصبحت الوفرة زيادة تنشأ عنها بطالة ،
وفي الجانب الآخر في المدرسة العادية وجد أن تدريب المدرس العادي أسهل
وأرخص من مدرس التربية الخاصة ، ومن ثم زاد عدد المعلمين بين المتخصصين
في التربية الخاصة (فاروق صادق ١٩٩٨ ، ٦)

ثانياً ، نظام الدمج

صح بداية النصف الثاني من ق ٢٠ ، ومع تزايد الانتقادات لنظام العزل ،
بدأت التوجهات في التربية الخاصة تتحول من اتجاه العزل إلى الدمج مع الأطفال
العاديين - فهي تربية تقوم على " الوصل لا الفصل " بين مجتمع العاديين وغير
العاديين ، وتسمى إلى دمج المعاقين في جسم المجتمع ، واندماجهم فيه كأعضاء
وظيفية و " انتمائهم " إليه كمواطنين فعالين (طلعت منصور ١٩٩٤ ، ٦٠)

ولقد دعم هذا الاتجاه بقوانين تكفل الحق لذوي الاحتياجات الخاصة فقد
صدر القانون العام الأمريكي " التربية لجميع الأطفال المعاقين " في عام ١٩٧٥
ليؤكد على أن المعاق له الحق في أن يتلقى التعليم العام المناسب والمجاني من
خلال برنامج تربوي فردي يقدم له في بيئة تربوية بعيدة ما أمكن عن القيد والعزلة

والمتوفرة في المؤسسات الخاصة .. وفي بريطانيا أصدر المكتب الاجتماعي للديوان الملكي قانوناً تربوياً تضمن فصلاً عن المعاقين يدعو المناطق التعليمية في إنجلترا وويلز إلى أن كل من هو بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة - بما فيهم المعاقين - له أن يتلقاها في المكان المناسب الذي تقرر له لجان متخصصة تضم ولي أمر الطفل المعاق (محمد عبد الغفور : ١٩٩٩، ١٦٣).

وقد أخذ المجتمع العالمي بهذا الاتجاه الذي يسعى إلى الاندماج من خلال شعار العام الدولي للمعوقين (١٩٨١) " المساواة والمشاركة الكاملة " ومن خلال مفهوم " مجتمع للجميع " - حيث يشير المفهوم إلى مساواة المجتمع حيال أفراد المعاقين ، وتغير المجتمع يتلاءم مع متطلبات جميع الأفراد ، وجاء الاعلان العالمي " التربية للجميع " متوجهاً لابرز سمات هذه المرحلة، وبدأت في السنوات الاخيرة النداء بضرورة اتخاذ الاجراءات اللازمة لحماية المعاقين من التمييز ، وتمكينهم من الوصول إلى الاستفادة من مختلف الأنشطة والخدمات المتوفرة في المجتمع (جونسون : ١٩٩٤، ٩٢-٩٣) . وبدأ هذا الاتجاه في الانتشار في الكثير من المجتمعات حتى عم الدول الأوروبية وكندا ، وشاع في بعض دول العالم الثالث مثل ماليزيا والهند - في الوقت الذي تتزايد فيه اعداد من هم بحاجة الى هذا النوع من التربية (محمد عبد الغفور : ١٩٩٩، ١٦٣).

المصطلحات المرتبطة بالدمج

لقد شاع العديد من المصطلحات للإشارة الى عملية ابعاد ذوي الاحتياجات الخاصة عن المؤسسات الداخلية وتفريغهم من الحياة في المجتمع كبيرهم من الأفراد العاديين - ومن هذه المصطلحات مايلي

١- التحرر من المؤسسة :

يشير مصطلح التحرر من المؤسسة Deinstitutionalization إلى تلك العملية التي تتضمن إبعاد المعوقين عن المؤسسات الخاصة أو الداخلية، ووضعهم

في بيئات مفتوحة وأقل تقييداً لحرياتهم قدر الامكان، بمايسمح برعايتهم وتزويدهم بالتدريب والتأهيل الذي يمكنهم من الحياة مع أقرانهم العائدين (عبد العزيز الشخص - ١٩٨٧، ١٩٩٣)

ويرى طلعت منصور (١٩٩٤: ٦١) أن مصطلح التحرر من المؤسسات يعنى الدعوة للتخلي عن مؤسسات رعاية المعوقين، وتوفير بيئة أشبه بالبيئة الاسرية لرعايتهم، والعمل على توفير أشكال الحياة اليومية التي تقترب قدر الامكان من الظروف العائدية للمجتمع، إلى جانب توفير الخدمات الشاملة أكثر من الخدمات المنفصلة

كما يقصد بالتحرر من المؤسسة : تمكين نوى الاحتياجات الخاصة من تربية تستجيب لاحتياجاتهم الخاصة في مدارس عادية بدلاً من المؤسسات الخاصة ، ولقد صيغ مقترحه ، كما يعنى أيضاً ، بذل أقصى ما يمكن من الجهد لتسهيل مشاركة الطفل المعاق في كامل الأنشطة الترفيهية والجماعية للمدرسة (ماجده عبيد . ٢٠٠٠ ، ١٩٧ - ١٩٨) .

٢-التعويد أو التطبيع نحو العادية :

يقصد بالتطبيع Normalization تزويد الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة بشيرات الحياة العادية سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه . بحيث تتاح أمامهم الفرص لملاحظة سلوك الآخرين والتفاعل مهم في ظل ظروف ومواقف عادية (فتحى عبد الرحيم : ١٩٨١ ، ٢٥٥) .

ويرى عبد العزيز الشخص (١٩٨٧) أن مصطلح التطبيع يقضى بأن تتاح للمعوقين نفس أساليب وظروف وفرص الحياة العادية المتاحة لبقية أفراد المجتمع ويشير وولفسبيرجر(wolfensberger) (١٩٨٠) أن مصطلح التطبيع يشير إلى عملية استخدام وسائل الثقافة العادية لمساعدة المعوقين على الحياة في ظروف

أو مستوى يماثل تلك الظروف التي يعيش فيها الأفراد العاديين ، كما يتضمن تعليم المعوقين أساليب السلوك المناسبة ، وتشجيعهم على استخدامها ، وتمويدهم على الظهور بالمظهر اللائق ، وتعريفهم بخبرات متعددة تقربهم من أساليب الحياة العادية وتيسر لهم الاندماج فيها . (عبد العزيز الشخص ١٩٨٧ ، ١٩٩٢ - ١٩٩٤) .

ويرى مكيلان MacMillan (١٩٨٢ ، ٥٧٨ ، ٥٨٤) أن التطبيع يعنى أن تتيح للمتعطلين عقلياً كل أنماط وظروف الحياة اليومية والقريبة قدر الامكان من الاتجاه الرئيسى السائد فى المجتمع - بأن يتاح لهم احتكاك أكبر بالناس من خلال زيارة المتاحف والمشاركة فى الحفلات أو العمل فى المجتمع عندما تسمح حالة الفرد بذلك . واقترح : بأن نفرق بين تطبيع المكان (البيئة) وتطبيع الفرد

- فالعقود بتطبيع البيئة : هو عملية تطوير السكن والمدارس والخدمات المتاحة فى المجتمع لتكون أكثر ملاءمة وموافقة للمعايير الحضارية ، وإن تظل البيئة من أى إثارة لمشكلة الشخص التى تسبب شعور بالفرد الذى يصاحب التخلف العقلى .

- أما المقصود بتطبيع الفرد : فهو اكتسابه المهارات اللازمة لتقليد الأعراف والمسؤوليات الاجتماعية . وعلى هذا فإن التطبيع نحو العادية عملية قوامها النظره الى المعوق " كشخص عادى " . وبالتالي الى حقه فى النمو فى بيئة عادية " قدر الامكان ومن المقترحات لتطبيق مبادئ التطبيع - ما يلى

١- تخطيط وإدارة الخدمات المقدمة للمعوقين على نحو يتواءم مع المعايير الثقافية وأنماطها فى المجتمع

٢- أن يسمح للأشخاص المعوقين بأن يذهبوا النظام العادى للحياة اليومية (كالملابس والمأكول والتعاملات) ولدورة الحياة (كالأنشطة الملائمة لعمر الفرد) وهى تلك الخبرات الباعثة على تفهمهم

٢- احترام رغباتهم واختياراتهم ، إعطائهم استيارات اقتصادية ومدنية عادية

٤- تزويدهم بتربية وتدريب ورعاية أقرب إلى العادية في حجمها ومظهرها

٥- توفير الخدمات الشاملة أكثر من الخدمات المنفصلة قدر الامكان (طلعت

منصور ، ١٩٩٤ ، ٦١)

٣- توحيد المساق التعليمي:

قدم كوفمان وجوتليب وأجاره وكريك Kaufman, Gottlieb, Agard

& Kukic عام ١٩٧٥ مصطلح توحيد المساق التعليمي Mainstreaming

وعرفوه بأنه " الاندماج التعليمي والاجتماعي المؤقت بين ذوي الاحتياجات الخاصة المعلمين للاستفادة من البرامج التربوية مع أقرانهم من الاطفال العاديين في صفوف المدرسة العادية ، وذلك بتصميم خطط تربوية منتظمة ومبرعة ، موضح فيها مسئوليات القائمين على البرنامج والنواحي التطبيقية والإدارية

وبذلك يحدد هذا التعريف العناصر التالية :

١ - المكان الذي سيوضع فيه الطفل مع زملائه العاديين

ب - المدة التي سيوضع فيها (اندماج مؤقت) - وقد أكدت التقارير ان

الطفل يجب ان يتعلم في فصل عادي بنسبة ٥٠ / أو أكثر من اليوم

الدراسي

ج - يتحدد ما يقوم به الطفل (اندماج تعليمي) ، كما يتحدد مع من يتفاعل

أثناء اليوم الدراسي (العايب الاجتماعي)

د - يحدد مسئوليات المعلمين وغيرهم من العاملين لضمان التناسق في أداء

الخدمات (Mac Millan, 1982, 512-513)

وعرف فيحارتي Hegarty (١٩٨١) مصطلح توحيد المجرى التعليمي بأنه

تعليم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية - بحيث يتم تزويدهم

بيئة طبيعية تضم اطفالاً عاديين ، بما يسهم في تحليصهم من عزلتهم (عبد العزيز

الشخص ١٩٨٧ ، ١٩٥)

كما أن توحيد المجرى التعليمي - مفهوم للتعبير عن خدمة مقدمة للأطفال المعاقين داخل البرنامج الدراسي العادي - بحيث تحل المدرسة العادية المكونة من فصول مشتركة من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين محل المدارس الخاصة بالمعاقين (إيمان الكاشف- عبدالمصبور ١٩٩٨، ١١٨).

ويعرف لينش وآخرون (١٩٩٩، ١٧) الدمج أو توحيد المجرى التعليمي بأنه نظام يساعد الأطفال المعاقين على الحياة والتعلم والعمل في أماكن خاصة، بحيث يجدون فرصة كبيرة للاعتماد على النفس قدر طاقاتهم وامكاناتهم

ويعرف برنامج البداية رأساً Head - Start Program توحيد المجرى التعليمي على أنه وجود الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين في نفس حجرة الدراسة، وبذلك يعطى الطفل المعاق الفرصة لاقتحام الحياة الطبيعية، وإعطائه فرصة أفضل في التحسن والاعتماد على النفس فيما بعد، ومن خلال اللعب مع غيره من الأطفال يعرف الكثير من نفسه ، كما يتعلم طريقة الأخذ والعطاء مع الآخرين في الحياة وعدم الاعتماد على الآخرين - وفي إطار ذلك تكون المعلمة على دراية كاملة بكيفية تطوير الطريقة التعليمية والأنشطة لكي تتناسب مع الطفل المعاق (لينش وآخرون: ١٩٩٩، ١٧-١٨).

كما أن توحيد المساق التعليمي يعني - وضع الطفل المعوق مع الطفل العادي داخل إطار التعليم النظامي العادي ولمدة قد تصل إلى ٥٠٪ من وقت اليوم الدراسي - مع تطوير الحطة التربوية التي تقدم المتطلبات النظرية والأكاديمية والمنهج العلمي أو المقرر الدراسي، ووسائل التدريس التي تحقق الأهداف المرجوة، مع تعاون التربويين في نظامي التعليم الخاص والتعليم النظامي من أجل رعاية وتعليم المعوقين بلغاتهم المختلفة أثناء وقت الدمج في بيئة التعليم النظامي (محمد حسين العجمي ٢٠٠٠، ٢٢٢)

٤- مبادرة التربية العادية:

يتمى مفهوم مبادرة التربية العادية The Regular Education Initiative على افتراض ان الأطفال ذوي الاعاقات البسيطة يجب ان ينظر اليهم كمسؤولية مشتركة لجميع المعلمين، بدلاً من ان يكونوا مسئولية معلمى التربية الخاصة فقط . ، بدلاً من اثناء أو توفير برامج يتم بموجبها استبعاد الطلاب ذوي الاعاقات البسيطة من بيئة الصف التربوى العام بهدف التدريس المتخصص . فانه يتم تعديل وتكييف فصول التربية العامة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين وبذلك يقوم مفهوم مبادرة التربية العادية على فلسفة ترى أن جميع الطلاب قادرين على التعلم فى جميع الميئات حتى لو كانوا مختلفين فى خصائصهم العقلية أو السلوكية أو الجسمية (ديان برادلى وآخرون ١٧٠٠٠، ١٧).

وبذلك فان مفهوم مبادرة التربية العادية تعتبر خطوة أقرب للدمج المدرسى الشامل inclusion من مفهوم توحيد المجرى التعليمى Mainstreaming وبذلك لان التركيز تم على تعديل الموقف التربوى العام ليكون طبيعياً وداعماً للطلاب الذين يعانون من إعاقات بسيطة، ومع ذلك فهو لا يتسم بالشمولية التى يتميز بها الدمج المدرسى الشامل بسبب فشله فى تلبية احتياجات الطلاب الذين يعانون من اعاقات شديدة .

٥- الدمج والتكامل:

تستخدم كلمة الدمج Integration للدلالة على التماسق بين الاجراء لتكون كلاً واحداً متكاملأً، وفى النظم التربوية تعبر عن دمج النظم المنفردة الى نظم أكثر تكاملاً للأفراد الذين سبق تقديم نظم أو خدمات منفصلة لهم سواء كان ذلك بسبب الجنس أو الأصل العرقى، أو عوامل أخرى (ماروق صادق ١٩٩٨، ٢٦٤)

وفى ميدان التربية الخاصة كان مصطلح الدمج يشير بشكل عام الى تكامل الانشطة الاجتماعية والتعليمية للأطفال المتخلفين عقلياً العالين للتعلم فى اطار

البرامج التعليمية العادية جنباً إلى جنب مع زملائهم الذين يتمتعون بقدرات عادية (فتحي عبد الرحيم : ١٩٨١ ، ٢٥٤)

ويرى كرفمان Kaufeman (١٩٨١) أن الاندماج يتضمن " وضع الأطفال المعوقين عقلياً بدرجة بسيطة في المدارس الابتدائية العادية ، مع اتخاذ الاجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس " ويرى مادن وسلاين Madden & Slain (١٩٨٢) أن الدمج يعني : قضاء الأطفال ذوي الحاجات الخاصة أطول وقت ممكن في الفصول العادية مع امدادهم بالخدمات الخاصة اذا لزم الأمر ، كما يعني ضرورة تعديل البرامج الدراسية العادية قدر الامكان بحيث تواجه حاجات هذه الفئة من الأطفال مع إمداد مفرسي الفصل العادي بما يحتاجون إليه من مساعدة (عبد العزيز الشخس : ١٩٨٧ ، ١٩٥)

ويشير طلعت منصور (١٩٩٤ : ٦٢) إلى أن الدمج يؤكد على تربية ورعاية المعوقين مع العاديين في سياق بيئة أقرب الى العادية قدر الامكان . ويعني الدمج تكامل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في اوضاع وبرامج التربية النظامية - الا اذا كانت مشكلات هؤلاء الأطفال تصل الى درجة من الشدة لا تمكنهم من التوافق مع البرامج العادية

ويعرف طلعت منصور الدمج بأنه " حالة تهيئ أو استعداد عام لدى المربين والمعلمين والعاملين مع المعوقين ولدى الوالدين ، والمجتمع بصفة عامة لتوفير تعليم للأطفال المعوقين داخل البيئة المهيأة للأطفال العاديين في المدرسة العادية والمنزل العادي والبيئة المحلية حينما تنمو الجدوى من هذا الدمج " .

وهناك فريق من الاختصاصيين يرون أن مصطلح التكامل (وهو اتجاه أمريكي) يعد أكثر ملاءمة للتعبير عن اتجاه الدمج - حيث يتضمن عملية تكيف الحوائج الاجتماعية والعصوية والمهنية للمعوقين مع المجتمع - مع مراعاة الحاجات الخاصة بكل فرد ، واختيار ما يناسبه من الظروف البيئية . وفي هذا الاطار يميز سوبر Soder (١٩٨٠) بين أربعة أنواع من التكامل

١ - التكامل المكاني Locational ويشير الى وضع المتخلفين عقلياً في فصول خاصة ملحقه بالمدارس العادية

ب - التكامل الاجتماعي Social ويعني اشتراك المتخلفين عقلياً مع التلاميذ العاديين في الأنشطة غير الأكاديمية مثل اللعب ، الرحلات ، التربية .

ج - التكامل الوظيفي Functional الذي يعني اشتراك المتخلفين عقلياً مع التلاميذ العاديين في استخدام الموارد المتاحة

د - التكامل المجتمعي Sociatal ويشير لتاحة الفرصة للمتخلفين عقلياً للحياة في المجتمع بعد تخرجهم من المدارس أو مراكز التأهيل، بحيث تضمن لهم حق العمل والاعتماد على أنفسهم قدر الإمكان (عبد العزيز الشافعي : ١٩٨٧ ، ١٩٩٤)

٦- الاستيعاب والدمج الشامل:

لقد ظهرت مصطلحات الدمج الشامل Inclusion ، ومدرسة الدمج الشامل Inclusive School للإشارة الى عملية تعليم الطلاب المعوقين ضمن برامج التربية العامة . ولاتحتاج مدرسة الدمج الشامل أن يكون لدى الطلاب مهارات محددة تجعلهم جاهزين ومناسبين للبرامج التربوية الموجودة - كما هو الحال في توحيد المماتق التعليمي ' mainstreaming ' ، ولكنها بدلاً من ذلك تعمل على اعداد البيئات الصفية الداعمة للاحتياجات التربوية والاجتماعية لمجتمع الطلاب سواء المعوقين منهم أو العاديين . ومن ثم تعرف مدرسة الدمج الشامل بأنها المدرسة التي لاتستثنى أحداً - حيث تبني على ما يعرف بفلسفة عدم الرفض zero reject philosophy وهذا يعني عدم استبعاد أي طفل بسبب وجود اعاقه لديه فالدمج الشامل يخالف مفهوم توحيد المحرى التعليمي حيث يعتمد على سياسية الباب المفتوح لجميع الطلاب بعض النظر عن قدراتهم واعاقاتهم ، وهذا

بعوره يؤدي إلى وجود مدارس تعكس عدم التجانس heterogenous الذي يتألف منه المجتمع ويتم تخطيط التعليم في مدرسة الدمج الشامل وفقاً لبرامج قوة الفرد واحتياجاته بدلاً من وضع الطلاب في برامج موجودة - حيث يعتمد التعليم فيه على نوع اماقات الطلاب وشخصياتهم. ويفترض تقبل جميع الطلاب كأعضاء في بيئة المدرسة وغرفة الدراسة (ديان برادلي وآخرون ٢٠٠٠، ١٩-٢٠) ويطلق هاروق صانوق (١٩٩٨) مصطلح الاستيعاب على كلمة Inclusion بدلاً من مصطلح الدمج الشامل - فالاستيعاب من المصطلحات التي بدأت تنتشر في الوقت الحاضر ، والفعل منها " يتضمن " أو " يحتوى " أو " يستوعب " الفرد كجزء من جماعة والتطبيق التربوي للمفهوم معناه أن الافراد المعوقين يجب ان يكونوا جزءاً متضمناً أو مستوعباً أو مقيداً في الفصل الدراسي - وهذا ما يتبعه النظام الامريكى منذ عام ١٩٧٥ حيث نصت القوانين والتشريعات مبدأ الدمج الكلى ، فيتم استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن النظام التعليمي العام (هاروق صانوق : ١٩٩٨، ٢٦٤)

وهكذا يعنى الدمج أشياء كثيرة بالنسبة للمختلطين عقلياً منها اعدام العزلة ، التقبل من قبل المجتمع، امكانية المعاملة كالأخرين ، أن يكون لهم أصدقاء وحياء عاطفية ، وأن يقدموا مصفاً محسوسة شيئاً ما للجماعة ، وأن يتمتعوا كأي شخص آخر بحرية الاشتراك والتحرك ، وأن يفعلوا ما يريدون ، وأن يزاووا الدراسة مع الرفاق العامين

فوائد الدمج

يتضح من العرض السابق أن ثمة اتجاهات عالمية يدفع بقوة نحو إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الاطار الاساسى الحياة الاجتماعية ، وذلك من خلال تعليمهم مهارات الحياة الوظيفية التي يمكن ان يستخدموها في الاطار الاجتماعي - وهذا الدمج له فوائد ومزايا متعددة منها

١- فوائد الدمج للطفل المعاق:

أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين سوف يكون له آثار ايجابية - من ذلك

- أن الطفل المعاق عند ما يشترك في فصول الدمج ويلقى الترحيب والتقبل من الآخرين فإن ذلك يعطيه الشعور بالثقة في النفس، ويشعره بتبعته في الحياة ويتقبل إعاقته ، ويدرك قدراته وأمكاناته في وقت مبكر. ويشعر بانتمائه الى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه (لش وأحرين ١٩٩٩، ٨١)

- كما أن الطفل المعاق في فصول الدمج يكتسب مهارات جديدة مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة ، ويكتسب عدداً من الفرص التعليمية والمواد الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملاءمة ، ويقلل من الرسم بالاعاقة والتصنيف الذي يصاحب برامج العزل . كما يوفر الدمج الفرص لإقامة العلاقات التي سوف يحتاج إليها للعيش والمشاركة في الاعمال والأنشطة الترفيهية ويشجعه على البحث عن ترتيبات حياتية أكثر عادية (برادلي وأخرون ٢٠٠٠ ٢١)

- والدمج يعد الطفل نموذج شخصي ، اجتماعي ، سلوكي للتفاهم والتواصل، وتقدير الاعتماد على المترايد على الأم . ويضيف واسطة عقلية وسيطة أثناء لعب ولهو الطفل المعاق مع أقرانه العاديين (إيمان كاشف، عبد الصبور منصور ١٩٩٨، ٨٢٢)

- يعتقد البعض بأن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين قد يسبب للطفل المعاق بعض الاحباط ، الا أن ذلك أقل ضرراً من الصدمة التي قد يسببها للطفل اضطرابه لاجراء تعديلات في افكاره ومفاهيمه حول الحياة في المجتمع بعد تخرجه من المدرسة (ماجده عبيد ٢٠٠٠ ٢٠٤)

٢- فوائد الدمج للأطفال العاديين:

أن الدمج يؤدي إلى تغيير اتجاهات الطفل المعاق نحو الطفل

المعاق ، ويشعره بأنه يجب أن يشترك مع الطفل المعاق في مجالات الأنشطة المختلفة باعتباره أخ له في الأسرة وليس بكائن غريب عنه ، وأن عليه واجباً نحو مساعده وتنمية قدراته ، ومشاركته في الأعمال المختلفة، بل الاستفادة منه في الأعمال التي يجيدها وربما يتفوق فيها على كثير من الأطفال العاديين (عادل خضر : ١٩٩٢، ٨٨) .

- أضف إلى ذلك : أن الدمج يساعد الطفل العادي على أن يتعود على تقبل الطفل المعاق ويشعر بالارتياح مع اشخاص مختلفين عنه .. وقد أوضحت الكثير من الدراسات على ايجابيه الأطفال العاديين عندما يجدون فرصة اللعب مع الأطفال المعاقين باستمرار. وفي نظام الدمج هناك فرصة لعمل صداقات بين الأشخاص المختلفين (ليس وأخرون : ١٩٩٩، ١٩) .

٣- فوائد الدمج للأباء :

نظام الدمج يشعر الآباء بعدم عزل الطفل المعاق عن المجتمع ، كما أنهم يتعلمون طرقاً جديدة لتعليم الطفل .. وعندما يرى الوالدان تقدم الطفل الملحوظ وتفاعله مع الأطفال العاديين فلنهما يبدآن التفكير في الطفل أكثر ، وبطريقة واقعية . كما انهما يريان أن كثيراً من تصرفاته مثل جميع الأطفال الذين في مثل سنه - وبهذه الطريقة تتحسن مشاعر الوالدين تجاه طفلهما . وكذلك تجاه أنفسهما (لينش وأخرون : ١٩٩٩، ٢٠-٢١)

٤- فوائد الدمج الأكاديمية :

لدمج فوائد تربوية وأكاديمية لكل من الطلاب والمعلمين على النحو التالي

- فالأطفال المعاقين في مواقف الدمج الشامل يحققون انجازاً أكاديمياً مقبولاً بدرجة كبيرة في الكتابة ، وفهم اللغة ، واللفة الاستقبالية أكثر مما يحققون في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل

كما أشارت التقارير التي شجعت طلاب التربية الخاصة احصاء معدل
تدريس المتخرجين من برامج العصور الخاصة في المهوس المختلفة مقارنة بقرانك
الدين تلقوا ثريتهم وفق أسلوب الدمج (برادلي واحرون ٢٠٠٠، ٢٩-٣٠)

- أضف إلى ذلك أن العمل مع الطفل المعاق وفق نظام الدمج يعتبر فرصة
للمعلم لزيادة الخبرات التعليمية والشخصية فالدمج يتيح الفرصة الكاملة للمعلم
للاحتكاك بالطفل المعاق - والطريقة التي تستعملها للعمل مع الطفل مفيدة أيضاً
مع الطفل العادي الذي يعاني من بعض نقاط الضعف . وفي الحقيقة فإن كثيراً
من طرق التدريس الموجودة حالياً كانت في البداية مخصصة للطفل المعاق (لينش
واحرون ١٩٩٩، ٢٠)

٥- الفوائد الاجتماعية:

الدمج فوائد اجتماعية متعددة

- أنه ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق المعوق في اشعاره بأنه إنسان ،
وعلى المجتمع أن ينظر له على أنه فرد من أفراد . وأن الإصابة أو الاعاقة ليست
مدرراً لعزل الطفل عن أقرانه العائدين وكنه عريب عبر مرعوب فيه (عادل حنر
١٩٩٢، ٨٨)

أضف إلى ذلك فإن مؤيدي فلسفة مدرسة الجميع يرون أن هذه الفلسفة
تشكل الأسلوب الأمثل والأكثر فعالية لعناصرة الاتجاهات السلبية ورفض المعوقين
بل واحياداً للتخلص منهم منساليب محتلة - فمدرسة الجميع ستقود على المدى
الطويل إلى انتفاء مجررات اخفاء المعوقين عن الأنظار والشعور بالعار لوجودهم ،
وستعمل أيضاً على تغيير انراكات الجميع لهم وذلك من خلال تمجهم والتعامل معهم
(جمال المحطوب ١٩٩٨، ٦)

أن دمج الطلاب المعاقين مع أقرانهم العائدين له قيمة اقتصادية تعود على
المجتمع إذ توظف ميزانية التعليم بشكل أكثر فاعلية بوضعها في مكائبا الصحيح

وبما يعود على الطلاب بفوائد كبيرة . فتحول الاتفاق من الاستخدامات التعليمية غير المناسبة (مثل استخدام وسائل النقل لمسافات طويلة للوصول إلى المدارس الخاصة) وإنشاء إدارات منفصلة لبرامج التربية الخاصة وغيرها - إلى دعم الإجراءات التي تعود بالنفع على التعليم في الفصل (مثل توفير موارد وكوادر متخصصة ، وتدريب المعلمين والعاملين الخ) مما يعتبر توظيفاً للأموال بشكل أكثر إنتاجية ونفعاً للمجتمع (يرادلي وآخرون ٢٠٠٠ ، ٢٢-٢٣).

أشكال الدمج

تختلف أساليب اندماج المعوقين من بلد إلى آخر حسب امكانيات كل منها ، حسب نوع الاعاقة ودرجتها ، بحيث يمتد من مجرد وضع المعوقين في فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية إلى اندماجهم اندماجاً كاملاً في الفصل الدراسي العادي مع امدادهم بما يلزمهم من خدمات خاصة...

ويقترح لونبراو وأفليك Lowenbraun & Affleck (١٩٧٨) ان يسير اندماج المعوقين على النحو التالي

١-الفصول الخاصة : حيث يلتحق الطفل بفصل خاص بالمعوقين - ملحق بالمدرسة العادية - في بادئ الأمر ، مع إتاحة الفرصة امامه للتعامل مع أقرانه العاديين بالمدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي

٢-حجرة المصادر : حيث يوضع الطفل في الفصل الدراسي العادي بحيث يتلقى مساعدة خاصة بصورة فردية في حجرة خاصة ملحقة بالمدرسة - حسب جدول يومي ثابت - وعادة ما يعمل في هذه الحجرة معلم أو أكثر من معلمي التربية الخاصة الذين أعدوا خصيصاً للعمل مع المعوقين

٣-الخدمات الخاصة : حيث يلحق الطفل بالفصل العادي مع تلقيه مساعدة خاصة - من وقت لآخر - بصورة غير منتظمة - في مجالات معينة مثل القراءة أو

الكتابة أو الحساب . وغالباً ما يقدم هذه المساعدة للطفل معلم تربية خاصة متنقل (متجول) يزور المدرسة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعياً

4- **المساعدة داخل الفصل:** حيث يلحق الطفل بالفصل الدراسي العادي ، مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل حتى يمكن للطفل ان ينجح في هذا الموقف ، وقد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية أو الاجهزة التعليمية ، أو الدروس الخصوصية . وقد يقوم بهذه الخدمات معلم متنقل (متجول) أو معلم الفصل العادي بمساعدة المعلم للمتنقل أو المعلم الاستشاري (هيد العزیز الشحمي : ١٩٨٧ ، ١٩٩٦).

ومن ناحية أخرى عرض راند وريتشنبرج Rand & Reichenberg (١٩٩٤) أربعة نماذج أخرى لنظام الدمج - هي

١- **نموذج مجموعة الدمج (GI) Group Integration** أو **نظام التكامل الجماعي:** وتتكون المجموعة من عدد كبير من أطفال التربية الخاصة (١٠-١٢ طعلاً) داخل الفصول النظامية . وفي هذا النموذج يوجد اثنان من المدرسين يعملان معاً في نفس الفصل الدراسي ، كل منهما يتعامل مع النوعية المؤهل لها ويعتمد نجاح هذا النموذج على قوة وطبيعة التعاون بين مدرسي التربية الخاصة ومدرسي العاديين.

٢- **نموذج التعليم العلاجي (RT) Remdial Teaching** أو **نظام التعليم العلاجي:** ويطبق هذا النموذج في الفصول الأولى من فصول المدرسة الابتدائية - ويشمل الأطفال المشتبه في وجود صعوبات خاصة لديهم، وبالرغم من أنهم لم يشخصوا رسمياً . ويعتبر هذا نموذجاً للتدخل المبكر لتمكين الطفل من الاستمرار في التجربة التعليمية من خلال الفصول النظامية ويتم التعليم العلاجي في مجموعات صغيرة من الأطفال التي تتشابه مشكلاتهم وصعوباتهم المدرسية

٢- نموذج تعليم المدارس (LC) Learning Centers او نظام مراكز

التعليم: ويطلق هذا النموذج في المدارس العليا للصغيرة خاصة الأطفال المعاقين المنتمين في قصورهم النظامية ، ومن خلال مراكز التعليم يحصل الطالب على معاملة علاجية فردية مبرمجة ومنظمة ومركزة على المواد الدراسية التي يعاني من صعوبة خاصة فيها ، ومن ثم يتم اعداد برنامج فردي خاص لكل طالب بواسطة مدرس المراكز التعليمية يعمل في تعاون مع مدرس الفصل الدراسي المنتظم

٤- نموذج الدمج العكسي (المقابل) (RI) Reversed Integration

: وفي هذا النموذج يعتبر فصل التربية الخاصة هو الفصل الأم ، ولكن بالنسبة للأنشطة الاجتماعية والمدرسية فإن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يتمنون مع الطلاب العاديين وهذا النموذج يكون محدوداً نسبياً في تحقيق أغراض الدمج الاجتماعي (ايمان كاشف ، عبد الصبور منصور ١٩٩٨ ، ٨١٦-٨١٧)

بالاضافة لذلك فان من أكثر الأشكال انتشاراً بالمؤسسات تربية الفئات الخاصة في ظل نظام الدمج - ما يلي

١- المدرسة الجامعة: وتخدم جميع الأطفال داخل المجتمع وتحتل المشاركة الكاملة بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين ، ويتم تنظيم العملية التعليمية في ضوء حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة ومعدلات تعليمهم ومنهج يتناسب وحاجاتهم واستراتيجية التدريس والموارد المستخدمة

٢- تكامل المدارس الخاصة والمدارس العادية ، حيث تتاح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قضاء بعض الوقت في مدارس التربية الخاصة بجانب تعليمهم في المدارس العادية - ويقوم المدارس الخاصة مقام مركز المصادر حيث تقدم المعلومات والمشورة للمدارس العادية

٣- المدارس العادية مع تقديم خدمات معيَّنة وتتيح للأفعال ذوي الاحتياجات الخاصة العادية مع أقرانهم العاديين في تكامل تام في المكان

والخدمات مع تقديم خدمات خاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في حدود طبقة من معلم التربية الخاصة (محمد حسنين المعجمي ٢٠٠٠، ٣٢٢، صعدا بسيوني ١٩٩٦، ١٠-١١، سوزان ويليام ١٩٩٣، ٧-٨).

وقد أورد فاروق صادق (١٩٩٨) نموذجاً ، خلق عليه برلين وآخرون Brown et al نموذج المدرسة الطبيعية للأسرة وفي المدرسة الطبيعية التي يذهب إليها كل من الطفل وأخوته وأصدقائه وجيرانه ، والتي كان يمكن أن يذهب إليها إذا لم يكن معوقاً .. وتكون وظائف المدرسة

- اعداد كل الأطفال للحياة في المجتمع المعجمي Pluralistic Society والمجتمع التعددي

- توفير أكثر البيئات المدرسية المناسبة لكل منهم هربيا من خلال التدريس والتعلم والأنشطة المناسبة .

- يكون للوالدين والأخوة والأصدقاء والجيران والمعارف أثر كبير في الخدمات المدرسية

- تنمية علاقات اجتماعية متطورة بينهم وبين كل أفراد البيئة المحلية - وهي التي تبقى فترة طويلة

- ان يتضمن البرنامج الفردي لكل طفل كميات وأنواع تدريسية تناسب العمر الزمني للفصول العادية التي يقيد فيها وتنفذ على ارضية المدرسة ولكنها تنفذ من خلال عينة واسعة من بيئات هير دراسية متكاملة وتستخدم خلال الساعات غير الدراسية أو الأيام غير الدراسية ولا بد من تدبير أنواع الخدمات العلاجية الأخرى وغيرها على اساس مدرسية وحسب قواعد المدرسة - وتصحب وثيقة المدرسة عند قبول الطفل (الحاضر) ان يجدد قبوله على اساس حضور الدراسة في فصل عادي ان في لفصول تربية خاصة، (فاروق صادق ١٩٩٨، ١٢)

متطلبات عملية الدمج

إن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين ليس عملية سهلة ، بل إن هناك عدة متطلبات لابد من مواجهتها

١- التعرف على الاحتياجات التعليمية:

فتل متطلبات الدمج التعرف على الحاجات التعليمية الخاصة للتلاميذ بصورة عامة والمعوقين منهم بصفة خاصة حتى يمكن اعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية فلكل طفل معوق قدراته العقلية، وامكانياته الجسمية وحاجاته النفسية والاجتماعية الفريدة التي قد تختلف كثيراً عن غيره من المعوقين ومن ثم فإن مجرد وضعه في المدرسة العادية ليس كافياً لتحقيق اندماجه - فقد يؤدي ذلك الى تلبيبة حاجاته الاجتماعية ولكنه قد لا يفي بالضرورة بحاجاته الأكاديمية (عبد العزيز الشخص ١٩٨٧، ٢٠٦)

ففي دراسة اجراها فورمان وآخرون (Forman et al ١٩٩٤) لفحص الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الاعاقة العقلية الخفيفة الذين يتعلمون بمش الوقت أو كل الوقت في فصول عزل ملحقه بالمدراس العادية ، وأوصحت استجابات المعلمين في أوضاع الدمج ان

- ٥١/ رأوا أن المدرسين الذين يحتاجهم الدمج يتطلب لاحداث أكاديمية في التربية الخاصة.

- متوسط حجم الفصل ١٢-١٣ طفلاً

- ٤٨/ من الأولاد ، ٤٤/ من البنات كانوا مندمجين جزئياً

- لقي الاندماج الاجتماعي تقييداً كبيراً عن الاندماج الأكاديمي

- كان وقت المساعدة من المعلمين غير كاف في فصول الدمج مقارنة مع فصول التربية الخاصة

- كشفت ملاحظات الفصول عن فروق في فنيات التدريس المستخدمة ، وفي المتغيرات المرتبطة بالفصل، والمدرسة ، والمناهج والبرامج ، وغرف المصادر .

وفي دراسة مسحية أجراها زكريا زهير (١٩٩٤) للخدمات التربوية التي تقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن ، وتجربة دمج هؤلاء الأطفال مع العاديين - كشفت الاحتياجات اللازمة للدمج عن

- ضرورة وضع خطط لتدريب كوادر تربوية وتعليمية من أوساط معلمي المدارس العامة من أجل تحسين أدائهم في التعامل مع هؤلاء الطلاب.

- وجود هوائق وتحديات تواجه الدمج - فيها تقوم به المدرسة العامة من فعاليات وأشطة تربوية لا تلبي بشكل مرضي احتياجات هذه الفئة فضلاً عن كونه لا يتسم بالمرونة الكافية التي تجعل الطفل العادي وغير العادي يتكيفان معاً .

وفي دراسة أجراها محمد عبد الغفور (١٩٩٩) للتعرف على المتغيرات التي تسهم في تدعيم الاتجاه نحو سياسة ايماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية، وذلك من وجهة نظر المعلمين والاداريين في التعليم العام - أوضحت أن الدمج يهيئ فرصاً للتفاعل الايجابي مع العاديين داخل المدرسة ، وكانت أهم الاحتياجات التعليمية للدمج تتمثل في

١- تحديد الاعاقات القابلة للدمج

٢- توفير الخدمات الطبية المناسبة للمعاق ، والمنهج ومرونته ، والمدرس وإعداده للتعامل مع الطفل المعاق، والوسائل التعليمية الخاصة بالمعاق

وقد وجدت فروق في التوجه نحو الدمج بين التربويين فيما يتعلق بالجنس والوظيفة ومن سبق لهم التعامل مع المعاق.

وعلى ذلك فإن تنفيذ برامج الدمج يتطلب التركيز على أربعة نواح

١- اعداد هيئة التدريس ، واختيار المناسب .

٢- وضع الاطفال في الصفوف المناسبة ويتضمن قيد المعوقين منهم ، واختيار غير المعوقين لهم ، أو للعكس.

٣- تخطيط وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة للتعليم التربوي ، البرنامج الفردي التربوي ، قواعد ضبط الفصل ، البيئة ، التخطيط داخل الفصل ، الخطة والجدول، اللعب ، الاستراتيجيات داخل وخارج الفصل.

٤- المشاركات بين الوالدين والعاملين (فاروق هادي ١٩٩٨ ، ١١)

٥- أعداد العاملين على التربية

فيجب تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من مدرسين ، ومطار ، وموجهين ، وعمال ، وتهيئة لهم الفرص من الدمج ، وكيف تحقق المدرسة أهدافها في تربية المعوقين بحيث يستطيعوا الاسهام بصورة ايجابية في نجاح ادماجهم في التعليم واعدادهم للاندماج في المجتمع (عبد العزيز الشخص ١٩٨٧ ، ٢٠٦) فمن خصائص مشروعات الدمج المأجحة أنها

١- وفرت القيادات الادارية

٢- عملت على تمكين ونجاح التواصل والمشاركة بين افراد المشروع

٣- وفرت مصادر كافية من كل من الكوادر والتكنولوجيا المستخدمة

٤- قامت بتدريب كاف كما ونوعا ومساندة المعلمين في عملهم

٥- اعداد المعلمين :

فقبل تنفيذ أي برنامج للدمج يجب توفير مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة واعدادهم اعداداً مناسباً للتعامل مع العاديين

والمعاقين ومعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس لمواجهة الحاجات الخاصة للمعوقين في الفصل العادي، إلى جانب معرفة أساليب توجيه وإرشاد التلاميذ المعاقين بما يساعدهم على تحمل أقرانهم المعاقين (عد العريز الشخص : ١٩٨٧، ٢٠٦) .

ولقد عرض ألكساميت وآخرون Aksamit et al (١٩٨١) منهجاً جامعياً في جامعة نبراسكا - لنكولن Nebraska - Lincoln لاعداد معلمي الصفوف العادية للتعامل مع دمج الأطفال المعوقين في صفوفهم، وتم الاتفاق على ١٠ محتويات منهجية منها الوعي بالمشكلة، والاتجاهات نحو هذه الفئات، والمتضمنات التشريعية والقانونية للدمج، ضبط للفصل، ضبط السلوك وتعديله مع توضيح عدد من الأهداف المحددة لكل مجموعة أو لكل فئة إن أمكن، وتم إعطاء نماذج وأمثلة عن كيفية دمج المنهج في عدد من المقررات النوعية، وتضمن البرنامج المعد لتلاميذ المدرسة الابتدائية الترتيبات اللازمة لعملية الدمج أثناء التدريس والتعامل مع الطلاب وفرق قياس النواتج التعليمية والسلوكية والاجتماعية (فاروق صادق، ١٩٩٨، ١٧).

على أن يشرف على هؤلاء المعلمين موجهون ذوو خبرة وكفاءة عالية في تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة للإشراف على الخدمات التربوية المباشرة المتاحة. كما يجب إيجاد علاقة وطيدة بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة وأن يعملوا معاً، ومع كل تلميذ على حده، وإعطائه إرشادات عامة في طبيعة التلميذ وكيفية التعامل معهم ووضعهم في الفصل الدراسي إلى غير ذلك من الأمور التي يجهلها المعلم العادي والتي قد نجعله لا يقبل على تعليم هؤلاء (ماجده عبيد، ٢٠٠٠، ٢٠٦-٢٠٧) - بمعنى أن يعمل تلميذ معلمي التربية العامة والخاصة في فريق عمل متكامل

ان هذا التحول في تفكير المعلمين امر ضروري لمجاح الدمج فلقد أجرى كيس جلافير Kis- Glaves (١٩٩٦) دراسة للتعرف على اتجاهات (١٩٤) من المعلمين نحو دمج التلاميذ المتخلفين عقليا مع اقرانهم العاديين - وذلك في ١٧ مدرسة نظامية بمدينة زغرب بكمروانيا والمنطقة المحيطة بها ، ومدى الألفة بالخصائص والحاجات الخاصة بالتلاميذ ذوي الاعاقة العقلية المهارية ، ومدى استعدادهم للعمل لتحسين عملية الدمج اتضح وجود خمس عوامل ينبئ كل منها تنبؤاً سلبياً عن اتجاهات المعلمين نحو الدمج هي

- ١- افضلية اسماج التلاميذ ذوي الاعاقات المادية
- ٢- الاتجاه نحو تجهيزات المدارس النظامية للدمج
- ٣- تأثيرات الدمج على التلاميذ الآخرين .
- ٤- عدم الألفة بخصائص وحاجات الطلاب ذوي الحاجات الخاصة
- ٥- الاتجاه نحو الدمج الجزئي

هذا - وكلما ازادت حساسية معلمي العاديين للفروق الفردية اصبحوا أكثر قدرة على تحقيق أفضل تدريس وتعليم للتلاميذ العاديين ونوى الاحتياجات الخاصة معاً ... ومن ثم يجب تزويد المعلمين بمهارات وتدريب محدد لمساعدتهم في التهيؤ لعملية الدمج (مرادلي وآخرون ٢٠٠٠ ، ٢٧-٢٨)

٤- اعداد المناهج والبرامج التربوية :

من متطلبات الدمج ضرورة اعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التي يتيح للمعوقين فرص التعليم ، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية - الى أقصى قدر تؤهلهم له امكاناتهم وقد رأتهم ، وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها كما يجب ان تتيح هذه البرامج التربوية والامشطة الفرص المناسبة لتفاعل التلاميذ

المعوقين مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧ ، ٢٠٧)

بالإضافة لذلك يجب أن ترسم الحطة الترموية في مدارس الدمج خصائص الممارسات الخاصة بالدمج - وتشمل

١ - ضرورة دمج كل طفل معوق في البرنامج العادي مع التلاميذ العاديين

لجزء من اليوم الدراسي على الأقل

ب - تكوين مجموعات غير متجانسة كلما كان ذلك ممكناً

ج - توفير أدوات وحبرات فنية

د - تعديل المنهج عند الضرورة

هـ - التقويم المرتبط بالمنهج وإعطاء معلومات حول كيف يتعلم التلاميذ بدلاً

من تعديل ما بهم من أخطاء.

و - استخدام فنيات إدارة السلوك

ز - توفير منهج لتنمية المهارات الاجتماعية

ح - تطبيق الممارسات التعليمية المعتمدة على توافر البيانات

ط - تشجيع التلاميذ من خلال استخدام أساليب مثل تدريب وتعليم الأقران،

التعليم المتمازج، والقواعد التي من شأنها تنمية الدات وتطويرها (برادلي وآخرون

٢٠٠٠ ، ٢٥-٦٦)

٥-اختيار مدرسة الدمج :

تتطلب عملية الدمج اختيار إحدى مدارس الحي أو المنطقة التعليمية لتكون

مركزاً للدمج ويرتبط اختيار المدرسة بالبيئة المدرسية التي يجب أن تتحدد وفقاً

للشروط التالية

١ - قرب المدرسة من أحد مراكز التربية الخاصة.

ب - استعداد مدير المدرسة والمعلمين لتطبيق الدمج في مدرستهم.

ج - توفر الرغبة والتقبل لدى الإدارة والمعلمين.

د - توفر بناء مدرسي مناسب.

هـ - توفر خدمات واسطة تربوية.

ز - تعاون مجلس الآباء والمعلمين بالمساهمة في نجاح التجربة

ح - أن يكون المستوى الثقافي الاجتماعي لبيئة المدرسة جيداً .

ط - أن تكون استعدادات المعلمين مناسبة لقيام تجربة الدمج وأن تكون

لديهم الرغبة للمشاركة ، أو الالتحاق ببرنامج تدريبي خاص بتطبيق برنامج الدمج .

ي - ضرورة تهيئة التلاميذ العاديين ، وتهيئة جو من التقبل والاستعداد أو للتعاون في تحقيق أهداف البرنامج

ك - ضرورة تهيئة أولياء أمور التلاميذ العاديين، وشرح أبعاد التجربة للأهل،

والأبعاد الانسانية والتربوية والفنية والاجتماعية لها (ماجده عبيد

٢٠٠٠، ٢٠٨-٢٠٩)

٦- اعداد وتهيئة الاسر :

من الأهمية بمكان اشراك الأسر في تحديد فلسفة مدرسة الدمج الشامل ، بالإضافة الى مشاركتهم في اتخاذ جميع القرارات التي تؤثر في البرامج التعليمية لأطفالهم . ويطلب من أسر الأطفال المعوقين أن تحرى تعديلا في تفكيرها حول تربية أطفالها . لقد أحييت هذه الأسر سابقا بأى الفصول الخاصة أو المدارس الخاصة هي أفضل النماذج التربوية التي توفر خدمات تربوية لأبنائهم ، في حين

يطلب منهم في الوقت الحاضر أن يعتبروا أن غرفة الدراسة العادية تعد أفضل مكان لتربية أطفالهم مع إجراء التعديلات وتوفير الخدمات المناسبة أن تزويد الأسر بالمعلومات حول النصح الشامل والطرق التي سوف ينفذ بها في بيئة أطفالهم التربوية يمكن أن يساعد في تنفيذ ممارسات الدمج الشامل بسلاسة ويسر (برادلي وأخرون : ٢٠٠٠، ٢٨)

لقد أجرى بيرس Pertsas (١٩٩٥) للتعرف على اتجاهات الآباء نحو دمج أبنائهم في فصول العائدين، أو في فصول خاصة بالمدارس العادية واتضح أن معظم الآباء كانوا غير راضين عن أماكن الدمج الشامل لأبنائهم المتخلفين عقليا في فصول العائدين لأنهم يتركون أن أطفالهم سيكونون وحيدون ومنعزلين اجتماعيا، كما أن مناهج الدمج كانت مقلقة لهم . في حين أنهم يميلون إلى الرضا عن الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية على أساس أن أبنائهم سيكونون سعداء ولديهم أصدقاء، ويجنبون إلى مناهج مناسبة ذات معنى - كما عبر الآباء عن عدم رضاهم عن تمويل مدارس الدمج وخدمات الدمج لها

٧- أعداد وتهيئة التلاميذ :

لنجاح تجربة الدمج - فإن من حق التلاميذ أن يكونوا على وعي كامل بالتغييرات الجوهرية في النظام المدرسي

- فبالنسبة للتلاميذ في التربية العامة : يجب تقديم حصص محددة توضح لهم مفهوم عملية الدمج ، ولابد أن تتوفر لهم الفرصة لمناقشة استلهمهم ، ومخاوفهم ، واهتماماتهم، ومن حقهم معرفة كيف ، ومتى ، ولماذا يتعين عليهم أن يساعدوا رفاقهم المعوقين.

ففي دراسة أجرتها سمية جميل (٢٠٠٠) لتعديل اتجاهات الأطفال العائدين نحو أقرانهم المعاقين عقليا بعد تجربة الدمج من خلال برنامج إرشافي جماعي

باستخدام أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية، أمكن تعديل الاتجاهات السلبية للعائدين نحو الدمج مع المعاقين عقليا في معنى الأنشطة داخل وخارج المدرسة والاتجاه نحو إقامة علاقات صداقة معهم، والاتجاه نحو سمات وخصائص الاقران المعاقين عقليا - مع استمرار الاتجاهات الإيجابية لدى العائدين بعد شهرين من التتبع .

- كذلك كان التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، فاهم يحتاجون الى ان يتعرفوا على التغيرات ، والمسئوليات الجديدة الماثرة على الدمج الشامل ان يتوفر لهم الوقت الكافي للتكيف مع التغيرات الجديدة فقد يحتاجون إلى تعليم أكثر لاعدادهم لبيئة الفصل العادي مثل : اتباع البرامج المحددة ، والتعرف على المواقع في المدرسة ، وإيجاد شبكة من الاقران الداعمين (برادلي وآخرون ٢٠٠٠ ، ٢٩)

كما يحتاجون الى ان يتعرفوا على الاماكن التي سيدرسون بها مع زملائهم العائدين ، ومكان غرفة المصادر ومتى يتوجهون اليها ، ومتى يتوجهون للأماكن التي يتلقون فيها تدريبات وأنشطة مشتركة مع الأطفال العائدين . الخ

فمن شأن هذه التهيئة أن يقبل الطفل على التنظيم الجديد وعدم الخوف أو الهبة منه ، وإذا لم يتقبله فإنه لن يكتب لدمجه مع الأطفال العائدين النجاح (ماجده عبيد ٢٠٠٠ ، ٢٠٦)

٨-انتقاء الأطفال الصالحين للدمج

يتطلب الدمج ضرورة انتقاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الصالحين للدمج فالأطفال في أي فئة من الفئات الخاصة لهم خصائص متعددة فمنهم من تكون أعاقته بسيطة أو متوسطة أو شديدة ، ومنهم من تكون مهاراته في التواصل جيدة ومنهم المتأخرون لغويا ، ومنهم من يعاني من الاسحاب أو بعض المشكلات

النفسية والسلوكية والاجتماعية بسبب عدم تفهم الوالدين للأعاق أو تقبلها ، ومنهم من يكون والداه متهمين للأعاق متقبلين لهم ويعملان على مساعدته وفق أسس تربوية سليمة . (ماجده عبيد : ٢٠٠٠ ، ٢٠٦) وكلما كانت خصائص الطفل من نوى الاحتياجات الخاصة أكثر اعتدالاً فإن ذلك يمكن أن يساعد في تنفيذ ممارسات الدمج بسلاسة ويسر . وهناك شروط يجب أن تتوفر في الأطفال القابلين للدمج

- ١- أن يكون الطفل المعاق من نفس المرحلة العمرية للطلبة العاديين
- ٢- أن يكون قادراً على الاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته
- ٣- أن يكون الطفل المعاق من نفس سكان المنطقة المحيطة بالمدرسة أو تتوفر له وسيلة مواصلات آمنة من وإلى المدرسة
- ٤- أن يتم اختيار الطفل من قبل لجنة متخصصة للحكم على قدرته على مصابرة برنامج المدرسة التكيف معها .
- ٥- ألا تكون أعاقته من البرحة الشديدة . ولا تكون لديه إعاقات متعددة
- ٦- القدرة على التعلم في مجموعات تعليمية كبيرة عند عرض مواد تعليمية جديدة . (ماجده عبيد: ٢٠٠٠ ، ٢١٠-٢١١)

الفصل الرابع

المهارات الاجتماعية

- تعريف المهارات الاجتماعية :

أ - المهارات الاجتماعية كسمة

ب - المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي

ج - المهارات الاجتماعية من منظور معرفي

د - المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي

- مكونات المهارات الاجتماعية

- جوانب القصور في المهارات الاجتماعية

- التدريب على المهارات الاجتماعية

- المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً :

• العوامل المرتبطة بقصور المهارات الاجتماعية لدى

المتخلفين عقلياً

• تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً

• فعالية نظام الدمج في تحسين المهارات الاجتماعية لدى

المتخلفين عقلياً

تعريف المهارات الاجتماعية

تعرف المهارات الاجتماعية من وجهات نظر متعددة . تعرف باعتبارها سمة كما تعرف باعتبارها نموذجاً سلوكياً ، وينظر إليها من منظور النقبل الاجتماعي، ومن منظور الصلق الاجتماعي

أ- المهارات الاجتماعية كسمة :

هذا التوجه في النظر للمهارات الاجتماعية باعتبارها سمة -Trait Oriented approach to Social Skills يرى أن سمة " الاجتماعية نموذج الفرضي يدل على صفة عامة أو مشتركة بين الأفراد . وفي ضوءه عرفت المهارات الاجتماعية بأنها " استعداد نفسي داخلي (حقيقي) كامن مسبق للاستجابة من خلال المواقف "

ويعرف لي Lee (١٩٧٧ - ٢١٨-٢١٩) المهارات الاجتماعية بأنها " اجراء ديناميكي يشمل قدرات الفرد المعرفية واللغوية والاجتماعية، وتطوير هذه القدرات بحيث تفيد استراتيجيات فعالة في مختلف البيئات .

ويرى هرسن وويلاك Hersen & Bellack (١٩٧٩ - ٣٢) أن تعريف المهارات الاجتماعية يجب أن يركز على " قدرة الفرد على التعبير عن الأحاسيس الإيجابية والسلبية في السياقات التي تحدث بين الأفراد بدون فقدان عنصر التعزيز - هذه المهارات تظهر في الكثير من السياقات التي تحدث في التواصل بين الأفراد، وتتطوى على التسبق المتبادل في التعبيرات الشفهية اللائمة

ويعرف كومبز وسلاي Combs & Slaby (١٩٧٧ - ١٧) المهارات الاجتماعية بأنها " قدرة مركبة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين في سياق اجتماعي معين، بطرق مقبولة من المجتمع - أو يعترف بقيمتها ، وفي نفس الوقت مفيدة للشخص وذات نفع للآخرين .

وهرف رين وماركل Rinn & Markle (١٩٧٩ : ١٠٨) المهارات الاجتماعية بأنها "مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي بها تتحرك استجابات الفرد للأخرين في موقف التفاعل - وهذا المخزون يعمل بطريقة آلية من خلالها يستطيع الأفراد التأثير في بيئتهم بتمقيق النتائج المرغوبة والتخلص من أو تجنب النتائج الضارة في النطاق الاجتماعي - والحد الذي هذه ينجحون في الحصول على نتائج مرغوبة أو تجنب النتائج الضارة دون إلحاق أذى بالآخرين هو الحد الذي عنده يصبحون ذوي مهارة اجتماعية"

وعلى الرغم من أن هذه التعريفات تشير إلى أن "المهارة الاجتماعية سمة ثابتة في الشخصية أو" قدرة مركبة" إلا أن هذا المداخل لتعريف المهارات الاجتماعية قد انتقد من بعض الباحثين - على أساس أن

١- نموذج السمة نموذج مانع هديم الكل ، مفرط في التجريد وذا فائدة تجريبية قليلة لتبرير كفايته .

٢- أظهرت كثير من مقاييس سمة المهارة الاجتماعية اعدام العلاقة بينها وبين السلوك في المواقف الطبيعية أو المصطنعة

٣- يشير أنصار السلوكية إلى أن هذا المفهوم يثير كثير من الغموض والالتباس (McFall, 1982, 1-33)

ب - المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي :

ترتبط النماذج السلوكية في تعريف المهارات الاجتماعية بالسلوك الاجتماعي الذي يمكن ملاحظته ، والذي له مدلولات في مواقف محددة وفي ضوء ذلك يعرف لبييت ولينسون Lebet & Lewinson (١٩٧٣ : ٣٠٦) المهارات الاجتماعية بأنها "قدرة حركية يصدر عنها سلوكيات يمكن تدعيمها سلباً أو إيجاباً ولا يصدر عنها سلوكيات تستحق العقاب أو تتعرض للإطفاء extinction بواسطة الآخرين"

ويعرف فوستر وريتشي Foster & Ritchey (١٩٧٩، ١٩٦٦) المهارات الاجتماعية بأنها "تلك الاستجابات التي تثبت جدواها أو فاعليتها في مواقف تفاعلية معينة مع الآخرين". أو بعبارة أخرى "تلك الاستجابات التي تزيد من احتمال حدوث واستمرار أو زيادة وتقوية الآثار الايجابية للشخص المتفاعل". ويرى بيلاك Bellack (١٩٧٩) أن الانماط المحددة للسلوك الاجتماعي يمكن تلخيصها في كيان أو وحدة عامة يطلق عليها المهارات الاجتماعية - وهي تصف السلوكيات المتماثلة في العلاقة (الجزئية) المرتبطة بالتفاعل الاجتماعي مثل حركة جفون العين، معدلات سرعة التعبيرات الشفهية، نسبة حركة اتصال العين (التلاحم البصري) الى الزمن الذي يستغرقه الحديث، تعبيرات الوجه . والحصول على نتيجة قائمة على أساس تقديرات انطباعية شاملة للمهارات الاجتماعية

ويشير كارتلج وميلبورن Gartldeg & Milburn (١٩٨٠ ٣٣) إلى أن المهارات الاجتماعية هي " قدرة الفرد على اظهار الانماط السلوكية ، والأنشطة المدعومة ايجابياً والتي تعتمد على البيئة ، وتقيده في عملية التفاعل الايجابي مع الآخرين في علاقات اجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعياً في كل من الجانب الشخصي والاجتماعي، وفي الاعتماد على نفسه في حياته اليومية". ويرى كيلي Kelly (١٩٨٢) ان المهارات الاجتماعية يمكن تعريفها بأنها "السلوكيات المكتسبة التي يستخدمها الأفراد في مواقف التفاعل الشخصي للحصول على مجتمع متماسك أو الحفاظ عليه".

اما جريشام Gresham (١٩٨٦ ١٥٠) فيرى ان المهارات الاجتماعية هي " تلك الاستجابات التي تصدر في مواقف محددة وتؤدي إلى زيادة احتمال ثبات التعزيز ، وانخفاض احتمالات العقاب المتوقع للسلوك الاجتماعي

ولقد طرح كل من ميتشلسون ومبارينو Michelson & Mannarino (١٩٨٦ ٩٦-٩٨) تعريفاً متكاملًا للمهارات الاجتماعية يشتمل على العناصر

التالية

١- تكتسب المهارات الاجتماعية بالتعلم الملاحظة ، النمجة ، المراجعة (البروفة) rehearsal ، التنفيذ الرجعية

٢- تتكون المهارات الاجتماعية من سلوك محدد ومميز سواء كان سلوكاً لفظياً أو غير لفظي

٣- المهارات الاجتماعية تستلزم مهارات فعالة ومناسبة واستجابات فعالة مناسبة أيضاً

٤- المهارات الاجتماعية تقوى التدعيم الاجتماعي (أي الاستجابات الايجابية من البيئة الاجتماعية للفرد).

٥- المهارات الاجتماعية ذات طبيعة تفاعلية، وبالتالي تتطلب استجابات فعالة ومناسبة - مثل التفاعل المتبادل، وتحديد زمن السلوكيات المحددة .

٦- يتأثر أداء المهارة الاجتماعية بصفات المشاركين، والبيئات التي تحدث فيها (خصوصية الموقف) وهي تتضمن عدة عوامل مثل : العمر ، النوع ، المكانة الاجتماعية للمتلقى التي تؤثر على أدائه الاجتماعي .

٧- أن السليبيات أو التجاوزات يمكن تعديلها لوضع أهداف التدخل.

وأخيراً يعرف ميريل Merrell (١٩٩٨ ، ٢٥٢) المهارات الاجتماعية بأنها " السلوكيات الموعية التي تؤدي إلى نتائج اجتماعية مرغوبة عند تلقينها" (Merrell, 1998)

وترى الباحثة أن هذه التعريفات في مجملها تؤكد على المبادئ السلوكية في اكتساب وتعلم المهارات الاجتماعية في سياق اجتماعي (مثير - استجابة)، وأنها يمكن ملاحظتها ، وتدعيم إيجابياً أو سلباً في ضوء المقبولة الاجتماعية، وأنها تتقوى أو تتعرض للانطفاء وفقاً لنتائجها الاجتماعية، كما أنها ذات قيمة للفرد والآخرين في مجال التفاعل الاجتماعي

جـ - المهارات الاجتماعية من منظور معرفي :

يؤكد المنظور المعرفي Cognitive approach في النظر للمهارات الاجتماعية على العمليات المعرفية التي تمثل علاقة وسيطة بين أهداف وغايات في سياق اجتماعي .

وفي ضوء ذلك فإن تروار Trower (١٩٧٩) في تعريفه للمهارات الاجتماعية يرى أن الشخص للماهر اجتماعياً هو الذي عنده مقاصد وأهداف يسعى إليها للحصول على المكافآت - وأن بلوغ الهدف يرتكز على السلوك الماهر الذي يتطلب بورة متواصلة من الملاحظات الدقيقة ، مع تعديل الأداء في ضوء ما تسفر عنه النتائج والاختراق في المهارة يعطل أو يعاق في نقطة ما من الدائرة - وهذا يؤدي إلى نتائج سلبية

ويعرف فؤاد المهي (١٩٨١) المهارات الاجتماعية بأنها نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف الفرد فيه تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين - أو أنها عملية تفاعل فرد مع فرد آخر يقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه صدارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفضله هو، وليصبح مسار مشاطة الاجتماعي، ليحقق بذلك هذه الموازنة . كما يعرف سلتز وآخرون Selts, et al (١٩٨٢) المهارات الاجتماعية بأنها عبارة عن جميع أنواع المعرفة الاتصالية التي يحتاج إليها الأفراد والجماعات لتمكّن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق التي تعتبر مناسبة اجتماعياً، وفعالة استراتيجياً

د - المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي :

وهذا التوجه ينظر إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية العاطفية وعبر العاطفية ، والجوانب المعرفية، والافعالية الوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي

وهذا المنظور يستخدم الملاحظات الواقعية الطبيعية للسلوك ومؤشرات التقبل الاجتماعي، والتقييمات التي يجربها الآخرون في هذا الشأن لتقييم المهارات الاجتماعية لدى الفرد .

ولقد كان الباحثون في هذا الشأن يستخدمون مؤشرات التقبل من الأقران Peer-acceptance من خلال ما تبديه الجماعة من آراء بشأن الفرد وهو ما يعرف بالمكانة السوسيومترية Sociometric Status ويكون الأطفال والمراهقين الذين يجدون عصب التنقل الاجتماعي أو المعروفين من أقرانهم في المدرسة أو الجماعة يمكن أن يقول أهم يتمتعون بمهارة إجتماعية (Gresham, 1986) (149) غير أن هذا المنظور قد اتمتع لتقييم المهارات الاجتماعية من زاوية الصدق الاجتماعي Social Validity (تقبل القرين - تقبل الاخوة - تقبل الاب - تقبل المعلم)

في ضوء ذلك عرفت المهارات الاجتماعية بأنها " تلك السلوكيات التي تسمى بنتائج اجتماعية هامة للأطفال في موقف معين " وهذه النتائج الاجتماعية الهامة قد تكون

١- التقبل من الأقران أو الشهرة بينهم

٢- الآراء التي يبديها الآخرون نوى الشأن بخصوص المهارات الاجتماعية لدى الفرد كالأولدين والمعلمين .

٣- مهارات اجتماعية أخرى معروف عنها أنها ذات صلة ثابتة بالعصرين ١ ، ٢ (Gresham, 1986, 150)

ومن التوجهات الحديثة في تعريف المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي تعريف هاسيلت وآخرون Hasselt et al. (١٩٨٢ ١٩٧) الذي يرى أن المهارات الاجتماعية هي " مجموعة من الأساط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب لها الطفل مع غيره من الناس كالزعماء، والأخوة، والوالدين، والمعلمين - والتي

تعمل كميكانيزم يحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة عن طريق التحرك متوازياً معاً مما هو مرغوب أو غير مرغوب في البيئة الاجتماعية بكون أن يسبب أذى أو ضرر للآخرين من حوله^١.

ويعرف أرجيل (Argyle ١٩٨١: ١٥٩) المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين في المواقف الاجتماعية، وبذلك فإن مشاركة الآخرين تمثل درجة من التدعيم الاجتماعي الذي يقدمه للشخص المشارك ، وفي مقابلته يصبح وجوده مرغوباً ومحسباً

ويعرف ريجيو (Riggio ١٩٩٠: ٦٤٩) المهارات الاجتماعية بأنها " قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية كإجادة لغة الكلام، إلى جانب مهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية كقدرته على ضبط الانفعال، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، ووعي بالقواعد المستترة وراء التفاعل، وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعياً^٢.

كما يعرف "لاندو - مبلتش (Lando & Meblech ١٩٩٠) المهارات الاجتماعية بأنها " محصلة لوع التفاعل الاجتماعي المؤثرة مع الاقران بعنصر القبول، بينما ترتبط العلاقات السلبية بالرفض^٣

وترى أميرة بخش (١٩٩٧: ١٠٦) أن المهارات الاجتماعية يقصد بها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الاتقان والتمكن من خلال مواقف الحياة اليومية تكفده في إقامة علاقات مع الآخرين في مجاله التفسيري ويعرف محمد السيد (١٩٩٨: ١٦) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الطفل على المساعدة بالتفاعل مع الآخرين ، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية اراهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي، وبما يناسب مع طبيعة الموقف^٤

ويعد هذا العرض للتوجهات المختلفة في تعريف المهارات الاجتماعية تود الباحث أن تعرف هذه المهارات إجرائياً بأنها " قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه ، والاستقلال ، والتعاون مع الآخرين والقدرة على ضبط الذات ، إلى جانب توافر المهارات الشخصية في إقامة علاقات إيجابية بانه ، وتبدير الأمور والتصرفات ، مع القدرة على التحكم في المهارات المدرسية (الأكاديمية)

مكونات المهارات الاجتماعية

تناول عديد من الباحثين عناصر أو مكونات المهارات الاجتماعية من زوايا متعددة فقد أشار موريسون Morrison (١٩٨١ - ١٩٣ - ١٩٤) إلى أن المهارة الاجتماعية تشتمل على ثلاثة مكونات رئيسية - وهي

١- العناصر التعبيرية Expressive Elements - وتشمل :

- ١- محتوى الحديث Speech Content
- ٢- عناصر لغوية para-linguistic Elements - وتشمل حجم الصوت volice ، سرعة الصوت pace ، نغمة الصوت Pitch ، نبرة الصوت Tone .
- ٣- السلوك غير اللفظي Non- Verbal behavior - ويشمل التركيز حول الجسد (المسافة بين الشخصية) ، Proxemics ، الحركة التعبيرية Kinesics ، الاتصال بالعين (القلاح البصري) Eye contact ، التعبير الوجهي Facial expression

ب- العناصر الاستقبالية Receptive Elements - وتشمل :

- ١- الانتباه Attention
- ٢- حل الشفرة (اللفهم اللفظي وغير اللفظي للمحتوى) Decoding
- ٣- معرفة زائدة بالعادات الثقافية وسباق الكلام Knowledge of Context Factors and Cultural Mores

ج- الاتزان التفاعلي : Interactive Balance - ويشمل :

١- توقيت الاستجابة Response timing

٢- نمط الحديث بالنور IN Turn Talking

٣- التعزيز الاجتماعي Social Reinforcement

(Bellack & Hersen, 1985, 206)

ومن ناحية أخرى وضع ريجيو Riggio (١٩٨٦، ١٩٥٠، ١٩٥١) نموذجاً لتحديد مكونات المهارات الاجتماعية في ضوء مهارات التواصل الاجتماعي التي يقسمها إلى ثلاث مهارات هي : مهارة التعبير (الارسال) Sending ، مهارة الحساسية (الاستقبال) receiving ، مهارة ضبط وتنظيم المعلومات Controlling أثناء التواصل. وتقع هذه المهارات الثلاثة في مستويين المستوى الانفعالي ، والمستوى الاجتماعي. وفيما يلي تفصيل هذه المهارات

١- مهارات الاتصال غير اللفظي Non-Verbal Communication Skills

ويندرج تحتها المهارات التالية

١- التعبير الانفعالي Emotional Expression ويتضمن العمدن

والتلقائية في التعبير عن الانفعالات والمشاعر من خلال ما يبدو من تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وإيماءات الجسم الخ ، كما يتضمن التعبير عن الاتجاهات والمكانة وإشارات التوجه بين الشخص.

٢- الحساسية الانفعالية Social Sensitivity ويتضمن المهارة في

استقبال وفك رموز أشكال الاتصال غير اللفظي الصادرة عن الآخرين، سواء كانت تعبر عن انفعالاتهم ومشاعرهم أو عن اتجاهاتهم ومعتقداتهم أو عن مكانتهم ووضعهم

٣- الضغط الانفعالي social Control ويتضمن القدرة على ضبط

مظاهر التعبير عن الانفعالات الداخلية التي لاسلام مع الموقف

ب- مهارات الاتصال اللفظي (الاجتماعي) :

Verbal (Social) Communication skills

ويشدرج تحتها المهارات التالية :

١- التعبير الاجتماعي Social Expression ويشير الى الطلاقة اللفوية والقدرة على الاتصال بالآخرين لفظياً، والاشتراك معهم في المحادثات الاجتماعية والكفاءة في استهلاك الحديث وتوجيهه

٢- الحساسية الاجتماعية Social Sensitivity وتشير إلى قدرة الفرد على استقبال وفهم رموز الاتصال اللفظي، ومعرفة معايير وقواعد السلوك الاجتماعي المناسب للمواقف.

٣- الضبط الاجتماعي Social Control ويشير الى القدرة على الحضور الاجتماعي للذات Social Self- Presentation ، ويشير الفرد بالثقة بالنفس والقبالة والحكمة وصياغة السلوك الشخصي بما يلائم مقتضيات المواقف الاجتماعي .

كما حدد محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) مكونات المهارات الاجتماعية وفقاً لمقياس ماتسون وآخرين Matson et al للمهارات الاجتماعية للمصادر - وذلك على النحو التالي :

١- المبادأة بالانفعال . وتعني قدرة الطفل على بدء التعامل من جانبه مع الأطفال الآخرين لفظياً أو سلوكياً كالترغف عليهم أو مد يد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف الالمهم أو إضحاكهم.

٢- التعبير عن المشاعر السلبية وتعني قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره لفظياً أو سلوكياً كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين التي لا تروق له

٣- الضبط الاجتماعي الانفعالي وتعني قدرة الطفل على التروى وضبط

انفعالاته في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين. وذلك في سبيل الحفاظ على رابطة والاجتماعية

٤- التعبير عن المشاعر الايجابية وتعنى قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجايلتهم ومشاركتهم الحديث واللعب وكل ما يحقق الفائدة للطفل وأمن يتعامل معه .

ومن خلال عرض التراث السيكولوجي للمهارات الاجتماعية أرفغ هاني عريس (١٩٩٧ : ١٥ - ٢٨) أن المهارات الاجتماعية في إطار الاتصال الشخصي تتكون من العناصر التالية

١- مهارات الاتصال اللفظي Verbal Communication Skills

وتركز هذه المهارات حول أدب الحديث والحوار Politeness ، وأن تكون أشكال الكلام وصيغ الاتصال اللفظي موافقة agreeable ومثيية rewarding للآخرين . ويندرج تحتها المهارات التالية

أ - المودة وهي تنطوي على قبول طرف التفاعل الآخر ، ومشاعر الود تجاهه والحرص على جعل اللقاء ممتعاً

ب - الحفاظ على تقدير الذات لطرف التفاعل وتعنى الحرص على تجنب ما قد يشير بتفسير طرف التفاعل الآخر لذاته أو يفقده ماء وجهه

ج - تجنب صيغة الإلزام وتعنى ضرورة التخفيف من استخدام صيغة الأمر والمطالب المباشرة والكثيرة

د - معرفة كيفية الاعتراض أو قول " لا " بمعنى الحرص على تأكيد نقاط الاتفاق وتجنب مواقع الاختلاف عند التحاور ، كالقول " نعم - ولكن " أو الاعتراض مبداء الأسف مصحوباً بإشارات ايجابية غير لفظية " كالابتسام " مثلاً

٤ - تهذيب الخطأ: فعند تجاوز قاعدة معينة أو التسبب في إحباط الآخرين أو اغضبهم أو الإساءة اليهم يحاول الفرد اصلاح ذلك الأمر والتخفيف من وقعة من خلال الترضية Concession عن طريق الاعتداء وإبداء الأسفه أو ذكر الأعذار Excuses أو التبريرات Justifications

و - تجنب تجاوز القواعد: أي تجنب مقاطعة شخص ما أثناء الحديث أو النكات غير المناسبة (Argyle, 1987)

٢- مهارات الاتصال غير اللفظي Non - Verbal Communication -- وتشمل:

١ - الحيز بين الشخصي Interpersonal Space ويشير إلى المسافة التي تفصل بين طرفي التفاعل - ويتخذ أربعة صور

١- حيز العلاقات شديدة الخصوصية Intimate Distances ويتراوح من الالتصاق البدني الكامل الى مسافة ٦-١٨ بوصة، ويستخدم في النشاطات الأكثر خصوصية.

٢- حيز العلاقات الشخصية personal Distances ويتراوح مدى قطره من ١١/٢ إلى ٤ قدم .. وهي أكثر المسافات التي يستخدمها الناس في الحوار مدعاة للراحة .

٣- الحيز الاجتماعي Social Distances ويتراوح مسافته بين ٤ إلى ١٢ قدم وهي تفصل بين اثنين يملان معا أو يعقدان صفقة مالية، أو بين الأشخاص في المواقف الاجتماعية.

٤- الحيز العام Public Distances ويبدأ من ١٢ قدم لأكثر ويستخدمه المبرسون أو المتحدثون في التجمعات العامة (Murphy & Kupshuk, 1992, 98-99)

ب - خصائص الصوت Vocal Characteristics ويدخل في ذلك نغمة الصوت ، ونبراته، ومداه ، ومعدل الكلام، وسرعة تناع الكلمات - وكلها مكونات

صوتية هامة للرسالة التي نريد نقلها والتي يمكن بسهولة أن تزك أو تنحس
ما نقول (Hamachek, 1982, 203)

ج - لغة البدن Body language فالإتصال بين الشخص يتم من خلال
حركات الجسم وإيماءاته المختلفة كحركات الذراع أو اليد أو الأرجل ، والتي
تكون كافية لتحديد ما قد نقوله أو لا نقوله من كلمات (Quinn, 1984, 322)
والجلوس في مواجهة الآخر مباشرة ، هز الرأس في موافقة أو رفض ، وهز
الأرجل ، اللعب بنهايات الشعر ، فرك الأصابع ، الخ قد ترتبط بالمشاعر
السلبية

د - لغة العين (الإتلاح البصري) Eye language, Eye Contact
خدمة وشدة التقاء النظرات لإشارات غير لفظية هامة في تحديد كيف
نشعر تجاه شخص ما في موقف ما ، وكيف يشعر تجاهنا هذا الشخص
(Kleinke, et al, 1975,)

هـ - تعبيرات الوجه Facial Expressions لكل وجه رسالته الفريدة التي هي
مؤشرات انفعالية تعكس بوضوح الحالة الداخلية للشخص كالغضب ، الحزن ،
السعادة ، الدهشة ، الاستمزاز ، الخوف ، الخ

أما ميرل Merrel (١٩٩٣) فيعرض مكونات المهارات الاجتماعية للأطفال
من خلال تقييم كل من الأم والمعلم وفقاً للعناصر التالية

١- التفاعل الاجتماعي Social Interaction ويقصد بها مهارة الطفل في
التعبير عن الذات والاتصال الشخصي بالآخرين وجها لوجه ، والتفاعل
معهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة ، إقامة علاقات صداقة دائمة
يسودها الود والثقة المتبادلة

٢- الاستقلال الاجتماعي Social Independence ويقصد به مهارة
الطفل في أداء المهام معتمداً على نفسه ، والقيام بالأعمال والمحافظة على
أدوات والدفاع عن حقوقه بفاعلية

- ٣- التعاون الاجتماعي Social Cooperation ويقصد به ، مهارة الطفل في مساعدة ومعاونة زملائه وأقرانه في مواقف الحياة الاجتماعية ، بالاشتراك معهم في الأنشطة الجماعية لاجاز عمل ما
- ٤- الانضباط الذاتي Self- Control ويقصد به إظهار الطفل الطاعة، والامتثال للتعليمات واتباع القواعد الاجتماعية.
- ٥- المهارات البينشخصية Interpersonal Skills ويقصد بها المهارات الهامة في إقامة علاقات ايجابية مع الآخرين كالمشاركة في الأنشطة، والتقبل الاجتماعي من الأقران ، والحساسية لمشاعرهم وتلهم مشكلاتهم .

٦- مهارات تدبير الأمور والتصرف Self-Management Skills ويقصد بها مهارة الانضباط واطاعة القوانين والمتطلبات المدرسية والتحكم في الانفعالات.

٧- المهارات الاجتماعية المدرسية (المهارات الأكاديمية) Academic Skills وهي المهارات التي تتعلق بإداء الطفل في الفصل والاشتراك في الأنشطة المدرسية . (Merrell, 1993)

وترى الباحثة بعد هذا العرض لمكونات المهارات الاجتماعية أن هناك اختلاف كبير بين الباحثين في تصنيفهم للعناصر التي تتكون منها المهارات الاجتماعية - لذا فإنها قد تبنت المكونات التي ذكرها ميرل كمعاصر للمهارات الاجتماعية حيث يتفق مع الإجراءات العملية في الدراسة الحالية

جوانب القصور في المهارات الاجتماعية

يصنف جريشام Gresham (١٩٨٦ ١٥١-١٥٥) لوجه القصور في المهارات الاجتماعية إلى أربعة أنماط تبعاً لقصور اكتساب المهارة، أو قصور أداء

المهارة - وذلك في حالة غياب الاستجابة الانفعالية أو وجودها كما يوضح جدول (١)

جدول (١) أوجه القصور في المهارات الاجتماعية

البيان	عجز أو قصور الاكتساب	قصور الأداء
غياب الاستجابة الانفعالية	قصور المهارة الاجتماعية	قصور أداء المهارة الاجتماعية
وجود الاستجابة الانفعالية	قصور الضبط الذاتي في المهارة	قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية

وفيما يلي توضيح هذه الأنماط من القصور في المهارات الاجتماعية

١- قصور المهارة الاجتماعية skill Defect

إن الأطفال الذين لديهم عجز في المهارات ليست لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل بطريقة ملائمة مع أقرانهم ، أو لا يعرفون الخطوات الحرجة في أداء المهارة (جريشام ١٥١) والعجز في المهارة الاجتماعية مشابه لما يشير إليه بنورا Bandura (١٩٦٩ ٧٧) من نقص في التعلم ناتج عن عجز في اكتساب المهارة فالطفل الذي لا يعرف علاقة الجمع (+) عنده نقص في المهارة - إذ أنه لا يعرف الاجراء الذي يقوم به عند ما يرى إشارة الجمع ، ومثل ذلك أيضاً الطفل الذي لا يستطيع أن يعرف إشارة (+) ولكن لا يعرف جمع الأرقام عندما يتعرض لمسألة (٢٣+١٩) فالطفل الذي لا يعرف اجراء الجمع قد يغفل عنصراً هاماً فيه فيحل المسألة (٣٣ + ١٩ = ٤١) خطأ في الجمع

وتوجد كثير من الأمثلة لتوضيح العجز في المهارات الاجتماعية لدى المتخالفين عقلياً فقد لا يستطيع الطفل الاستمرار في التخاطب مع أقرانه ، أو يطلب احد من الصف أن يتعرف عليه بطريقة سليمة ، أو يتبادل التحية . . وقد يغفل الطفل خطوة جوهرية في سلسلة السلوكيات عندما يتبادل التحية. فالطفل قد يستطيع إبداء

السبب في تبادل التحية . وقد يعرف صياغة التحية، وقد يستطع اختيار الوقت المناسب لتبادل التحية . ولكن لا يعرف طريقة تبادل التحية بصوت واضح وبطريقة تتم عن الصدق (Urbain & Kenall, 1980, 116) وإذا ما أخذنا هذا التقييم بعين الاعتبار يجب أن يركز التدخل في تعليم الطفل كيفيةلقاء التحية بوضوح وصدق من خلال التعليمات المباشرة direct Instructions ، ممارسة السلوك ، التدريب Coaching.

٢- قصور أداء المهارة الاجتماعية: Performance Defect

يصنف قصور أو نواحي ضعف الأداء الاجتماعي الأطفال الذين لديهم المهارات الاجتماعية في مخزون مهاراتهم ولكنهم لا يؤدونها على المستوى المطلوب ويمكن أن يعزى قصور الأداء الى عدم كفاية عدد مرات حدوث السلوك الاجتماعي، وقد يكون مرتبطاً بنقص الحافز (أي احتمالات وظروف التعزيز)، أو انعدام فرصة أداء السلوك (مثل مشكلة التحكم في العثرات) . ومن الأهمية أن ندرك أن الخوف والقلق والاستجابات الانفعالية الأخرى لا تعتبر قصوراً في الأداء الاجتماعي ، فوجود الاستجابات الانفعالية التي تمنع اكتساب أو القيام بالسلوكيات الاجتماعية يمكن أن نطلق عليها مهارة ضبط الذات Self- Contral . وقصور التحكم الذاتي في أداء المهارة Self Control Performance Dificits على التوالي (Gresham, 1986, 154)، والعامل الرئيسي الذي يستخدم في تحديد ما إذا كانت المشكلة الاجتماعية تمثل قصوراً في الأداء هو ما إذا كان الطفل يستطيع أو لا يستطيع أداء السلوك...

وبناء عليه . إذا كان الطفل لا يؤدي السلوك داخل الفصل ولكنه يستطيع أداء السلوك في موقف سلوكي للعب الدور - فإن هذا يكون قصوراً في الأداء الاجتماعي وإذا افترضنا أن هذه المشاكل ترجع إلى التحكم في الدوافع أو احتمالات وظروف التعزيز تعتبر عوامل وظيفية متصلة بالقصور في الأداء الاجتماعي فإن

استراتيجيات التدريب يجب أن تركز على أساليب التحكم وال ضبط السابقة واللاحقة antecedent & Consequent techniques وهذه الاستراتيجيات قد تتضمن الاستجابة إلى مبادرة الأقران ، والانشطة الاجتماعية التمثيلية (السيكودراما)، واحتمالات وظروف التعزيز الاجتماعي وبرامج التعزيز الرمزية أو الشكبية (Urbain & Kendall, 1980, 111).

٢- قصور الضبط الذاتي الخاص بالمهارة الاجتماعية: Self- Control Skill Defect

يصف هذا النوع من مشكلات المهارة الاجتماعية الطفل الذي لم يتعلم مهارة اجتماعية معينة لأن الاستجابة الانفعالية لهذا النوع منه من اكتساب تلك المهارة ومن إحدى الاستجابات الانفعالية التي تتداخل في التعلم هو القلق فلقد لوحظ أن القلق يحول دون اكتساب الاستجابات المهنية - خاصة المخاوف المرضية Phobias . ومن ثم فإن الأطفال قد لا يتعلمون كيفية التفاعل مع أقرانهم لأن القلق الاجتماعي أو المخاوف تعوق مدخل السلوك الاجتماعي . وبالمثل فإن تجنب أو الهروب من المخاوف الاجتماعية يخلق القلق وبالتالي يدعم بطريقة سلبية سلوكيات العزلة الاجتماعية . ومن الاستجابات الانفعالية التي قد تحول دون اكتساب المهارات الاجتماعية الانفعالية impulsivity فالأطفال الذين يظهرون سلوكاً اجتماعياً اندفاعياً يفشلون في تعلم استراتيجيات التفاعل الاجتماعي المناسب لأن سلوكهم ينشأ عنه الرفض من الأقران. ولذلك فإن الأقران يتجنبون الطفل المدفع . وهذا يتسبب عنه أن هذا الطفل لا يتعرض لنماذج طبيعية من السلوك الاجتماعي، ويوضع قاعدة مميزة وفقاً لاستجابته الاجتماعية وهذا التكوين السلوكي يوحي بأن الطفل المقصود يصدر عنه سلوكيات اجتماعية مكروهة ومنفردة يسجم منها الرفض الاجتماعي من الأقران والآباء والمعلمين. الخ & Kendall (Braswell, 1982) وبالمثل فإن بعض الأفراد يعانون من الكراهية والنفور من أقرانهم - ومن ثم فإن السلوكيات التي تؤدي إلى الهروب من هذا الطفل وتجنبه تؤدي إلى التعزيز السلبي للسلوك . وينجم عن ذلك أن سلوك الطفل المقصود يلقى

عقاباً (بالتأنيب الشفهي أو البدني، أو انعدام التعزيز)، أو يلقي استثناءً (الرفض أو الاستبعاد) بالتجاهل - ونتيجة لهذا التتابع من الأحداث هو أن الطفل المستهدف لا يتعلم المهارات الاجتماعية للتفاعل المناسب (أي يسبب قصور المهارة) : . (Gresham, 1986, 155)

ويستند تحديد قصور التحكم الذاتي في أداء المهارة على معيارين :

أ - وجود الاستجابة الناجمة عن الإشارة الانفعالية مثل : (القلق ، الخوف ، الانفعال، الغضب)

ب - أن الطفل أما أنه لا يعرف المهارة المشار إليها أو لم يمارسها مطلقاً.

٤- قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية :

Self - Control Performance Defect

والاطفال الذين لديهم قصور في الضبط الذاتي في الأداء لديهم المهارة الاجتماعية المحدودة في مخزونيهم ، ولكنهم لا يثبتون المهارة بسبب الاستجابة الناجمة عن الإشارة الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة ، معنى هذا أن الطفل يعرف كيف يؤدي المهارة ولكن ليس بصفة متكررة أو منتظمة ، والفرق الرئيسي بين مهارة الضبط الذاتي وقصور الأداء هو أن الطفل يمتلك المهارة المفترضة أو لا يمتلك المهارة - وفي الحالة الأولى لم يتعلم الطفل المهارة ، وفي الحالة الثانية يتعلم الطفل المهارة ولكنه لا يظهرها بطريقة منتظمة وهناك معياران يستخدمان في تحديد قصور الضبط الذاتي في الأداء .

أ - وجود الاستجابة الانفعالية مثل الغضب ، الخوف

ب - الأداء غير المنتظم للمهارة المقصودة.

والتدخل في مثل هذا النوع من القصور يركز على سياسات الضبط الذاتي لتعليم الطفل كيف يجمع السلوك غير اللائق، والتدريب على التحكم في المشاعر بفرض تعلم التمييز بين المواقف المتعارضة وظروف التعزيز للسلوكيات الاجتماعية اللائقة (Kendall & Braswell, 1982, 21-22 , Gresham, 1986, 155)

التدريب على المهارات الاجتماعية

إن هجز الطفل من التوافق في المواقف الاجتماعية يرجع إلى خلل في وصيده من المهارات المناسبة لتلك المواقف، أو إلى نقص الخبرة، أو إلى التعلم الحاطي لبعض التصرفات غير المتوافقة - وهذا يستلزم التدريب على المهارات الاجتماعية (اسامه أبو صريح : ١٩٩٣، ٢٢٨)

ولقد استخدمت مجموعة متنوعة من طرق التدريب على المهارات الاجتماعية ، غير أن الطرق المستخدمة والمهارات التي تم التدريب عليها تختلف تبعاً لسمات الأطفال بما في ذلك مشاكلهم المحددة ، وأعمارهم ، والمواقف الاجتماعية - وضيق التدريب على المهارات الاجتماعية تفاعلية مع الأطفال ذوي العجز الاجتماعي Social deficit الذي يتراوح بين العزلة الاجتماعية والسلوك العدوانى (Michelson & Mannarino, 1986, 379) - ومن ثم فإن إختيار طرق التدريب المناسبة تتطلب ما يلي

- ١- تحديد طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطفل عند ما يتفاعل مع الآخرين
- ٢- تحديد طبيعة المواقف التي يواجه فيها الطفل تلك الصعوبة
- ٣- اختيار الطرق أو الاستراتيجيات التدريبية التي يناد بها اكساب الطفل المهارات الاجتماعية التي تعوزه في الموقف الاجتماعي المشكل بالنسبة له (اسامه أبو صريح : ١٩٩٣، ٢٢٨)

أهم الاستراتيجيات أو الطرق المستخدمة في التدريب على المهارات الاجتماعية،

فيما يلي عرض لأم الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب على المهارات

الاجتماعية

١- النمذجة : Modeling

هي إتاحة نموذج سلوكي مباشر (شخص) أو ضمني (تخيلي) ، للمتدرب

حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروف المتكرب بقصد أحداث تغيير ما في سلوكه (اكتسابه سلوكاً جديداً) ، (محمد محروس الشناوي : ١٩٩٦ ، ٢٦٨).

ويشار إلى استخدام النمذجة في التدريب على المهارات الاجتماعية بالتعلم بالملاحظة أو التعلم التعويضي *Observational or vicarious learning* - لأن الطفل يتعلم بملاحظة النموذج أفضل من الاشتراك الفعلي في الاستجابات العلنية (Michelson & Mannarino, 1986, 379) ، وهي تستند إلى افتراض أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج - إذ يعطي الشخص فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء نفس العمل الذي يقوم به النموذج (لويس كامل مليك ١٩٩٠ ، ١٠٤)

أنواع النمذجة:

أ- النمذجة المباشرة أو الصريحة *Overt modeling*

حيث توجد قنوة فعلية لأشخاص يؤدي النموذج السلوكي الاجتماعي المطلوب انتقابه ، أو قنوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك ، أو يقوم النموذج بهذا السلوك في مواقف فعلية أو رمزية (عبد الستار ابراهيم وآخرون ١٩٨٣ ، ١٠٩).

ب- النمذجة الضمنية *Covert modeling*

وفيها يتفخيل المتكرب نماذج تقوم بالسلوكيات الاجتماعية التي يرغب المتكرب أن يلقنها المتكرب.

ج- النمذجة بالمشاركة *Participant modeling*

وفيها يتم عرض السلوك الاجتماعي المرغوب بواسطة نموذج ، وكذلك أداء هذا السلوك من جانب المتكرب ، مع توجيهات تقويمية من جانب المدرب (محمد محروس الشناوي ١٩٩٦ ، ٢٧٢-٢٧٣) وقد وجد أن اشتراك أحد المدربين في

التفاعل الاجتماعي مع رفاق الطفل، واستخدام نماذج رمزية، وحكايات مصورة ،
وأعلام عن التفاعل الاجتماعي بين اثنين مقترنة بعمليات أخرى قد أدى إلى زيادة
التفاعل والسلوكيات الاجتماعية المرفوعة بطريقة فعالة (Michelson &
Monnarina, 1986, 381)

وهناك عدة عوامل تؤثر في النمذجة :

- ١- خصائص النموذج فالاستباه للنموذج يزداد كلما كان هذا النموذج محبباً
ومشوقاً للمتدرب، ويفضل ان يكون النموذج مناسباً لسن وجنس المتدرب
- ٢- خصائص المتدرب أوضح بنورا Bandura أنه لساج النمذجة فان المتدرب
يجب أن تتوفر فيه عدة خصائص

- ١ - عمليات الانتباه attention Processes فينبغي ان ينتبه المتدرب
للموقف، وأن يستوعب المعلومات التي يعرضها النموذج
- ب - عمليات الحفظ Retention Processes فمن ان يفهم المتدرب
جوانب المعلومات الذي ينتبه اليها يتم حفظ وتخزين هذه السلوكيات في
صوره ورمزة

ج - استرجاع (إعادة توليد) السلوك Motoric Reproduction

حيث يتم استرجاع السلوك المسفوظ في الذاكرة

- د - عمليات الدافعية Motivational Processes فعندما يتوقع
المتدرب نتائج ايجابية من أداء السلوك النمذج فانه يتوقع ان يقوم بأداء
هذا السلوك

٢- خصائص مرتبطة بالاجراءات

لموقف النمذجة والاسلوب الذي تتم به قد يتضمن بعض الجوانب التي تؤثر
على المتدربين عما لو كان النموذج يلقي خطاباً (محمد محروس الشنقرى، ١٩٩٦ ،
٣٦٨-٣٧١)

٢-التدعيم الإيجابي Positive Reinforcement:

التدعيم الإيجابي هو العملية التي تقوى بها السلوكيات في تكرارها عندما يعقبها جائزة أو حدث سار - وإذا كان الفرض من أي برنامج تدريبي على السلوكيات والمهارات الاجتماعية هو زيادة نسبة تكرار السلوكيات المناسبة فإن هذه السلوكيات تحتاج مباشرة إلى تدعيم إيجابي متواصل، وهذه المدعمات قد تكون : تشجيع ، ثناء ، امتداح ، مكافأة ، اشتراك في أنشطة ترويحية ، وقد يكون التدعيم الإيجابي بلبش أو بونات التدعيم token ويشار إليها باقتصايات الفيش (حيث يحصل الفرد الذي يأتى بالسلوك المطلوب على فيش أو تذكرة بحيث إذا جمع عدداً منها يمكن استبداله بمشروبات أو هدايا - الخ (محمد محروس الشناوي ١٩٩٦ ، ٢٢٦-٢٢٧).

شروط فعالية التدعيم الإيجابي:

- ١- أن يكون ظهور التدعيم في وقت قريب من السلوك الاجتماعي الذي نود تدعيمه بقدر الامكان
- ٢- أن نختار التدعيم من حيث النوع والكمية بما يناسب حاجة المتدرب
- ٣- أن نستخدم جداول تدعيم متصلة في البداية لتساعد في زيادة السلوك الاجتماعي المرغوب بسرعة ، ثم بعد ذلك نستخدم جداول تدعيم متقطع تطول المدة بينها شيئاً فشيئاً - وبذلك نتجنب انطفاء السلوك بسرعة عند توقف التدعيم .
- ٤- أن قاعدة التدعيم قاعدة جوهرية نستخدم في تقوية السلوك الاجتماعي المرغوب. (Michelson & Mannarino , 1986, 383)

٣- المثلث (التلقين) Prompting:

هو يشير إلى المنبهات المسبقة التي تساعد على إشارة وتحريك السلوك

أو التي تساعد الطفل على القيام بالسلوك الاجتماعي المرغوب ، ثم تدعيمه بحيث يصبح أكثر عزماً على محاولة أداء السلوك بنفسه . وعندما تبسر الملقنات Prompts أداء السلوك المرغوب فإنه يمكن إزالتها دون أن ينجم عن ذلك انخفاض لكمية السلوك المرغوب (Michelson & Mannarino, 1986, 383)

أنواع الملقنات:

١ - تلقين لفظي Verbal Prompt أي نذكر للطفل ما نريد أن يفعله من سلوك اجتماعي مرغوب باستخدام الكلمات

ب - تلقين من خلال الإيماءة Prompting by gesture إذ يمكن أن تساعد الإيماءات الطفل على فهم ما نريد منه عمله أو الانتباه به من سلوك . وغالباً ما تستخدم الإيماءات مع الكلمات لتوضيح المعنى، ولكن يجب الحذر من استخدام إيماءات كثيرة قبل أن نتأكد أن الطفل يفهم الإيماءات (لويس كامل مليكه ١٩٩٨ ، ٢٠).

وهكذا فإن استخدام التلقينات يزيد من احتمال حدوث الاستجابة واكتساب السلوك الاجتماعي، وحالما تتم الاستجابة الملقنة فإنه يمكن تدعيمها، وكلما زاد تكرار تدعيم الاستجابة ثم تعلمها بسرعة، ويكون الهدف النهائي عادة هو الحصول على الاستجابة النهائية في غياب الملقنات. (محمد محروس الشماوي ١٩٩٦، ٢٤٢-٢٤٣)

٤- التشكيل : Shaping

يرى لويس كامل ملكيه (١٩٩٠) أن التشكيل أو التقريب المتتابع هو تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب أو يقاربه في خطوات صغيرة تبسر الانتقال السهل من خطوة الأخرى . ويبدأ التشكيل من النقطة التي يكون الطفل المتدرب عندها ، ثم يندرج في خطوات صغيرة بحيث يتغير سلوكه

يسير مع تقديم التعزيز ومعالجة الأخطاء والمشكلات في مرحلة متكررة من الخطوات الصغيرة

وهكذا يكون التشكيل تصعيد الاقتراب من السلوك النهائي الذي سوف يتخذ شكله في النمو والزيادة . وتتكف أهداف برامج التدريب على المهارات الاجتماعية غالباً من العمل على تصعيد تعاقبات متشابهة من السلوكيات الاجتماعية مثل كيفية تجاذب اطراف الحديث ، طلب الانتماس من الآخرين ، أو العطالة بالحقوق . وقد يصعب على الاطفال المنعزلين اسعزاً اجتماعياً شديداً تدعيم حدوث تلك الاستجابات ان انها نادراً ما تحدث اذا لم تكن تحدث . ويجب تدعيم الخطوات بالتدريج تجاه هذه الاستجابات لكي يستطيع السلوك التمرك تدريجياً نحو الهدف المنشود (Michelson & Mannarino, 1986, 383-384)

٥- لعب الدور والبروفات السلوكية :

يتضمن لعب الانوار منهجاً آخر من مناهج التعلم الاجتماعي يدرّب الطفل بمقتضاه على تمثيل جواب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها . ولاجراء هذا الاسلوب يطلب المدرب من الطفل الذي تنقله المهارات الاجتماعية أن يؤدي دوراً مغالفاً لشخصيته ، أو أن يقوم بلداء طفل جرئ . وأحياناً يتم تطبيق هذا الاسلوب بتشجيع الطفل على تبادل الانوار في تدريب المهارات الاجتماعية . ويمتدني هذا الاسلوب يطلب من الطفل أن يؤدي الدور المطلوب تحقيقه - أي أن ينتقل من القيام بنور الخجول الى نور الجرئ ، أو من دور الفاضب الى المعجب والشاكر ، والحادح لسلوك طفل آخر (عند الستار ابراهيم وآخرون ١٩٩٢ ، ١١٦)

مراحل التدريب على لعب الدور :

أوضح أرجايل Argyle (١٩٨٤) ان التدريب على أداء الدور أو التدخل متعدد الأوجه multifaced intervention يسير عبر المراحل التالية

١- عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من قبل المدرب فيعطى نموذجاً للتقنيات المرغوبة (كأن يوضح للطفل طريقة مخاطبة الطفل لوالديه ومعلميه) أو من خلال نماذج تسجيلات صوتية أو مرئية

٢- وقد يعطى المدرب التلقين الواضح للأداء وقد يكون في صورة شرح لطريقة الأداء .

٣- ثم ممارسة السلوك المرغوب أو عمل مروفة أو التمثيل وأداء الأنوار الخاصة به أو تتابع أداء الدور للاستجابة المرغوبة

٤- إعطاء تغذية راجعة Feedback خاصة بالسلوك الذي أداء الطفل وتصحيح الأداء . وتوجيه انتباهه لجوانب القصور فيه حتى يتماشى الأداء مع العرض المطلوب .

٥- من خلال الممارسة المتكررة للاستجابة المرغوبة يتعلم الطفل أداء السلوكيات الجديدة - وتكرار مسلسل لعب الدور أو السروقة (Michelson & Mannarino, 1986, 385) (أسامة أبو سريخ ١٩٩٣ ، ٢٤٩-٢٤٢)

٦- التدريب على السلوك التوكيدي

يتصل السلوك التوكيدي بالعلاقات الشخصية ويتضمن التعبير الصادق والمباشر عن الأفكار والمشاعر الشخصية (محمد محروس الشماوي ١٩٩٦ ، ٢٥٥) . ويهدف التدريب على السلوك التوكيدي ما يلي

١- تدريب الطفل على الاستجابة الاجتماعية الملائمة بما فيها التحكم في نبرات الصوت، واستخدام الاشارات ، والاحتكاك البصري الملائم .

٢- تدريب القدرة على التعبير الملائم عما يشعر به الطفل - أي التعبير الحر عن المشاعر والأفكار بحسب متطلبات الموقف بما في ذلك تدريب القدرة على الاستجابة بالعصب أو الإعجاب أو الود أو التراسي، أو غير ذلك من مشاعر تتطلبها المواقف

- ٢- تدريب الطفل على الدفاع عن حقوقه دون ان يتحول الى شخص عدواني
أو متنفذ (عبد الستار ابراهيم وآخرون . ١٩٩٣ ، ١١٢).
- ولقد اقترح سالتر Salter طريقة تتضمن ستة أنواع رئيسية من التدريبات على المهارات الاجتماعية من خلال التدريب على السلوك التوكيدي :
- ١- التحدث عن الشاعر Feeling talk . ويشتمل هذا النوع من التدريبات على التعبير حرفياً على أي شعور .
 - ٢- استخدام تعبيرات الوجه . وتشمل التدريبات على ممارسة التعبيرات بالوجه بما يتلاءم مع الانفعالات التي يمايشها الفرد مثل الغرح ، والخوف ، والحزن ، والضييق ، والعصب .
 - ٣- التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح وفيه يمارس الشخص تعبيره عن رأيه الشخصي حين يكون لديه رأي يختلف عن الرأي المطروح من الآخرين.
 - ٤- استخدام ضمير المتكلم بدلاً من ضمير الغائب . ويشمل هذا الجانب التدريب على التعبير عن الذات ، ونسب الأحداث والخبرات للذات . بدلاً من نسبتها الى ضمير الغائب أو بنائها للمجهول
 - ٥- التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة أو رضا .
 - ٦- ممارسة الارتجال وفيه يتدرب الفرد على الكلام الحر في صورة ارتجاله ، ودون الجوء بكثرة الى الكلمات المعدة مسبقاً أو المواجهة عن طريق الكتابة (محمد مغروس الشناروي، محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ ، ١١٣-١١٤)
- وقد اقترح بيلاك وهيرسون وهيملهوك Bellack, Herson & Mimmelhock برنامجاً جيداً وشاملاً للتدريب على المهارات الاجتماعية يتضمن التكريب على السلوك التوكيدي ويشمل :
- رفض الطلبات غير المنطقية والتعبير عن عدم الموافقة . إجراء الطلبات والمصالحة والمفاوضة .

~ المهارات التركيبية الإيجابية مثل إبداء الإعجاب، والتعبير عن الوجدان، وتقديم الموافقة، والتقدير والاعتراف .

- مهارة المحادثة التي تتألف من بدء محادثة ، وتوجيه الأسئلة ، وإنهاء المحادثة . وهذه المهارات يتم تدعيمها في مجموعة من المواقف التي تشتمل على تفاعل مع العرياء ، وأصدقاء وأفراد الأسرة، وزملاء العمل أو المدرسة . ويستخدم المعالج التقريب الجدلي ، والتفريب الجزائي (المنعجة ، والممارسة الموجهة ، ولعب الأدوار) ، مع الاختيار في بيئته الطبيعية للتأكد من أن هذه المهارات تستخدم (Bellack et al, 1985, 114)

ممارات التدريب على السلوك التوكيدي

- ١- التقريب بدقة على التمييز بين العنوان (أو التحدي) وتأكيد الذات .
- ٢- تدريب الطفل على التمييز بين الامصياح (أو الخضوع) وتأكيد الذات
- ٣- استعراض نماذج المواقف مختلفة تظهر كفاءة استخدامات هذه القدرة وكيفية إكتسابها وطرق التعبير عنها
- ٤- تدريب الطفل على تشكيل سلوكه تدريجياً حتى يصل الى المستويات المعرفية من التعبير عن هذه القدرة
- ٥- التدعيم الإيجابي لمظاهر السلوك الدالة على تأكيد الذات عند الطفل، ولت نظره إليها على أنها شيء جيد ومرغوب فيه .
- ٦- علاج المحاور الاجتماعية والاستجابات العدوانية بسبب تدخلها في تعميق ظهور السلوك التوكيدي .
- ٧- تشجيع الطفل على تدعيم التغيرات الإيجابية التي اكتسبها تحت إشراف المعالجين أو المالكين بترجمتها في المواقف الخارجية الحية (عند الستار إبراهيم وآخرون : ١٩٩٣، ١١٣-١١٤)

المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا

من أقدم المفاهيم للتخلف العقلي تلك التي ركزت على انعدام الكفاءة الاجتماعية The absence of Social Competence لديهم مثل الفشل في العناية بالذات، والفشل في التوافق الاجتماعي - كـمقياس أساسي للتخلف العقلي تحدثت بول Doll (١٩٤١) عن النضج الاجتماعي كمؤشر للكفاءة الاجتماعية وأعد مقياسا خاصاً لهذا الغرض عرف بمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي Vineland Social maturity scale ويرى كل من راشلي وجريشام Reshly & Gresham (١٩٨١) أن الكفاءة الاجتماعية تشتمل على عنصرين (السلوك التكيفي ، والمهارات الاجتماعية)

-العنصر الأول السلوك التكيفي :

هو يشمل المهارات الوظيفية الاستقلالية ، والنمو البدني، ونمو اللغة والكفاءة الأكاديمية .

ويرى فيلاند Leland (١٩٧٨) أن السلوك التكيفي يشمل ثلاثة مجالات

١- الأعمال الاستقلالية Independent Functioning وتشير إلى قدرة

الفرد على القيام بمهارات يتوقعها المجتمع من الطفل في عمر معين مثل

استخدام التواليت، التغذية ، ارتداء الملابس الخ

٢- المسؤولية الشخصية Personal Responsibility التي تعكس القدرة

على تحمل المسؤولية الفردية لسلوكه ، كما تعكس القدرة على الاختيار واتخاذ

القرار

٣- المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility التي تشير إلى مستويات

المجاورة الاجتماعية (المسابرة) لدى الفرد individuals levels of

social conformity ، التوافق الاجتماعي، النضج العاطفي، والاستقلالية

الاقتصادية (جزئية أو كلية).

ولقد أرسى كل من هيرب Hebert ومن بعده جروسمان Grossman اساس

مصطلح السلوك التكيفي في تعريف التخلف العقلي ليشير إلى العاطية والدرجة التي

بعضها الفرد بمستوى الكفاية الذاتية والمسؤولية الاجتماعية المتوقعة في جماعة العمرية والثقافية (محمد محروس الشناوي ١٩٩٦، ٢٥٨). وقد تمت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي ، السلوك التكيفي كمحك أساسي لتصنيف المتخلفين عقلياً إلى فئات جيباً إلى جنب مع محك انخفاض القدرة العقلية (أما المعاصر الثاني : من عناصر الكفاءة الاجتماعية وهو المهارات الاجتماعية فإنه يشمل

- ١- السلوكيات المنبشخصية (السلوكيات الشخصية بين الأفراد)
Interpersonal behaviors مثل تقبل السلطة accepting authority مهارات التحاطب. سلوكيات التعاون . وسلوكيات اللعب
- ٢- السلوكيات المتعلقة بالذات Self related behaviors مثل التعبير عن المشاعر، السلوك الأخلاقي ethical ، الموقف الإيجابي إزاء الذات السلوكيات المتعلقة بالواجبات مثل المواظبة ، اجبار المهام ، اتباع التعليمات ، العمل المستقل (Gresham, 1986, 146-147)

ولقد أصبح من المسلم به أن نقص المهارات الاجتماعية يمثل إشكالية عند الأطفال المتخلفين عقلياً - حيث وجد أن ضعف التكلم يوجد بمعدلات مرتفعة بين المتخلفين عقلياً ، فمعظم مشكلات هذه الفئة ذات صفة اجتماعية (Matson, & Andrasik 1982:533)

وقد ظهرت مجموعة كبيرة من الدراسات توضح بدرجة كبيرة طبيعة ومدى نقص المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً تفيد في معظمها أنه يوجد لديهم نفس في العلاقات الشخصية الذي ينعكس على اعدام التوافق الناجح في المجتمع

- ويذكر أحمد سامي (١٩٩٠) أن المتخلفين عقلياً لا يهتمون بتكوين علاقة بينهم وبين أقرانهم ، مع ميل الطفل المتخلف نحو المشاركة مع الأصغر منه سناً في شغله . ولا يشعر بالولاء للجماعة ، ولا يتحمل عادات وتقاليد المجتمع ، لأنه لا يشعر بأهميته للجماعة . ويجد أن صداقاته مؤقتة (أحمد سامي . ١٩٩٠)

وقد بين ماثيو Mathew أن للأطفال المتخلفين عقلياً عادة أصدقاء قليلين ، وأنهم أقل تفاعلاً من الناحية الاجتماعية ، وعلى درجة أكبر من الانعزالية ، والافتقار ، فهم ينخرطون في أنشطة عامة، ويمضون أوقاتاً قليلة خارج بيوتهم ، كما أنهم قليلي الكفاءة الاجتماعية (سليمان الريحاني ١٩٨٥ ، ١٩٩٢)

- ويقرر كمال مرسى (١٩٩٦) أن كثيراً من شباب المتخلفين عقلياً يجد صعوبة كبيرة في التحول من حياة المدرسة والاعتماد على الوالدين إلى حياة الراشدين العاديين والاندماج معهم في الحياة الاجتماعية بسبب نقص مهاراتهم الاجتماعية والمهنية، وفشلهم في القيام بالأنوار الاجتماعية المتوقعة منهم في الرشد . (كمال مرسى، ١٩٩٦ ، ٢٧٧).

- وأورد ماتسون و اندراسيك Matson & Andrasik (١٩٨٥ ٤١٨) تقريراً يفيد بأن الكبار من ذوي التخلف العقلي الخفيف غالباً ما يطردون من الوظائف التي تتطلب المناسبة ، وذلك غالباً ما يكون بسبب عقبات في العلاقات الاجتماعية الشخصية أكثر من العجز في إنجاز المهام الوظيفية . وعلى هذا فإن المتخلفين عقلياً يكبدوا في خطر بسبب القصور المعرفي الذي يؤدي إلى العجز في فهم كيفية التصرف في الأوساط الاجتماعية المختلفة

العوامل المرتبطة بقصور المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً

تلمب عوامل متعددة دوراً أساسياً في حدوث قصور المتخلفين عقلياً في اكتساب المهارات الاجتماعية منها ما يلي

١- القدرة العقلية .

تعتبر ظاهرة التخلف العقلي في كثير من أبعادها مشكلة اجتماعية فالمتخلف عقلياً بقرته العقلية المحدودة يكون أقل قدرة على التكيف الاجتماعي والمواصلة الاجتماعية ، ويكون أقل قدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية وفي تفاعلاته مع الناس (فازوق صادق ١٩٧٤ ، ٢٤٧).

٢- المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

فالكثير من المتخلفين عقلياً يأتون من ميئات منخفضة هي مستواها

الاقتصادي الاجتماعي - حيث تتكاتف ظروف سلبية متعددة لتحرم الطفل من الحبرات الاجتماعية المناسبة أثناء فترات معونه المختلفة وهي الخبرات التي تعتبر أساسية ولارمة لتكوينه الاجتماعي (ماروق صبايق ١٩٧٤، ٢٤٧)

٣- البيئة الأسرية :

فلقد اسفرت دراسة نيهيرا واحرين Nihera et al (١٩٨٠) عن نتيجة مؤداها أن البيئة المنزلية والجو الاسرى الذي يسوده الحب والنواد يساعد الطفل المعاق عقلياً من فئتي القابلين للتعلم والقابلين للتدريب على التوافق الشخصي والاجتماعي، ويعدل في ذلك الانسجام العائلي والرعاية الوالدية التي لها علاقة بقدرة العائلات على التفاعل مع اسنانهم - المعاقين عقلياً

واسفرت دراسة عبد العنعم السهوري (١٩٨١) عن أن الرعاية الاسرية للمعاق عقلياً داخل الأسرة يحدد ويظلياً نوع العلاقات والتفاعلات الاجتماعية للطفل للمعاق ويدخل ضمن البناء النفسي ليشكل فيما بعد سلوكه التوافقي وتوصلت دراسة ليرنون Vernon (١٩٨٢) إلى أن العلاقات الاسرية السوية ، وطبيعة المناخ العائلي تعد من العوامل الرئيسية للتوافق الاجتماعي التي تساهم في اكساب الطفل المعاق عقلياً المهارات الاجتماعية في سياق مواقف اجتماعية متنوعة متميزة يمارسها الطفل المعاق عقلياً ويمكنه من الاعتماد عليها لتحديد مستوى الكفاءة الشخصية الاجتماعية للمعاق.

٤- اتجاهات المجتمع نحو المتخلفين عقلياً .

لاشك ان اتجاهات أفراد المجتمع نحو المتخلفين عقلياً تلعب دوراً هاماً في مدى تقبل الذي يلقيه الشخص في الجماعة مما ينعكس بدوره على مستوى انكسابهم المهارات الاجتماعية . فلقد أظهرت بعض الدراسات أن المتخلفين عقلياً يواجهون بالرفض، بينما تقترح محوث أخرى أن هؤلاء المتخلفين يقابلون بالتحمل والاطاقة من جانب زملائهم، وتشير بعض الدراسات إلى ان الأشخاص الذين لهم احتكاك مباشر مع المتخلفين عقلياً تكون اتجاهاتهم أكثر ايجابية ، ومع ذلك فإن دراسات اخرى توصي بعكس ذلك تماماً (محمد محروس الشماوى ١٩٩٦،

تعمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخطين عقلياً

تناولت دراسات عديدة الفتيات الحاصصة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخطين عقلياً منها - تلك الدراسة التي أجراها ميد وهابيد & Mead Habe (١٩٨٤) والتي استهدفت اختبار مدى فعالية برنامج قائم على الدراما القصيرة على اكتساب المهارات الاجتماعية لعينة مكونة من ثمان أطفال من ذوي التخلف العقلي الخفيف تتراوح أعمارهم بين ٨-١٠ سنوات ، وكانت الأدوات المستخدمة - جدول مسح المواعيد لقياس المهارات الاجتماعية ، وإخضار لعب الدور لملاحظة أداء الأنوار الاجتماعية ، وبرنامج لمدة ستة أسابيع باستخدام العلاج الدرامي يحتوى على أربعة ألعاب هي - معرفة المشاعر نجاء الآخرين، الاستجابة الإيجابية للآخرين، حل المشكلات الشخصية، المشاركة والتعاون مع الآخرين وأوضحت النتائج أن برنامج العلاج الدرامي دى الفترة القصيرة لم يكن له آثار على السلوكيات والمهارات الاجتماعية

وترى الباحثة أن عدم وجود تأثير للبرنامج الدرامي في تحسين المهارات الاجتماعية ربما يرجع الى عدم مناسبة الفتيات التي تم التدريب عليها لعمر ومستوى فهم أفراد العينة المستخدمة

• وأجرى صالح هارون (١٩٨٥) دراسة عن أثر البرامج التدريبية الخاصة في توافق المتخطين عقلياً في المرحلة الابتدائية وتكوين عينة الدراسة من ٦ ثميداً متحللاً عقلياً ينتمون في الدراسة بمؤسسة التثقيف الفكرى بالقاهرة في العام الدراسي ١٩٨٤/٨٣ يتراوح عمرهم الزمني (٩-١٣) سنة ، وعمرهم العقلي من (٦-٩) سنوات

وتم تصميم برنامج للخبرات التعليمية بقصد تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والاعمال المنزلية والحساب بهدف تحقيق قدر من الاستقلال الذاتي وتحمل المسئولة في المواقف الحياتية المتوقعة مالمسة للعمر الزمني لدية الدراسة

- مهارات مرتبة: الفسيل ، الطهي، تطيب المنزل
- مهارات اجتماعية: المظافة الشخصية، واستخدام التليفون
- مهارات أكاديمية: العد ، التعامل بالنقد ، القياس -
- واستمر البرنامج لمدة ستة شهور
- واستخدم الباحث للقياس الأدوات التالية
- مقياس سيمانفورد بيتيه لتثبيت متغير الذكاء
- مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي لتبنيه
- مقياس السلوك المتوافقي مجريه السلوك العائلي ، والانحرافات السلوكية
- وأظهرت نتائج الدراسة
- وجود زيادة في الراحة الكلية بالنسبة للسلوك العائلي، وكانت هذه الزيادة
- دالة بعد أسبوع ، اشارة بعد المجموعة التجريبية بشكل دال
- انحصار معظم درجات الانحرافات السلوكية عند أفراد المجموعة
- التجريبية بصورة دالة بعد تطبيق البرنامج
- ولقد استفادت الباحثة من ادراسة الخالبة في تصميم برنامج تنمية المهارات
- الاجتماعية واجراءات الدراسة
- وقد أجرى برويسكي Brodsky (١٩٨٦) دراسة استهدفت التدريب على
- السلوكيات الدمشية وغير النفطية لتنمية المهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي
- وكانت عينة الدراسة اثنتان من الاماثل المتخلفات عقلياً ترابحت اعمارهن بين
- ١٧ ٢٥ سنة وبالرغم من السلامة النفطية بعضهن الا انهن نادراً ما يستجبن
- لعمادات الاحتماعية
- وقد تم تقييم السلوك الاجتماعي باستخدام

- المقابلات الشخصية مع المعالج .
- والملاحظات المنتظمة من قبل المعالج - والتي تمت في وسطين
- الوسط الطبيعي : لقاء كائن في المنبر .
- الوسط الاجتماعي وهو مكان مصمم اجتماعياً تلعب فيه الطفلة مع أحدى الأقران من ذوي المهارات الاجتماعية العالية
- واستخدم المعالج أسلوب فيش (بوبات التدعيم) مع احدى الحاليتين ،
- والتدعيم مع الحالة الأخرى السلوك الاجتماعي الذي يصدر في الوسط الاجتماعي الذي تم تصميمه

وتوصلت النتائج إلى

- زيادة مستوى الاستجابة الاجتماعية من ١٠ - ٢٥ / تقريباً أو ما يقرب من ٤ أضعاف ما كانت عليه ، ولم تحدث تغيرات مصاحبة
- وضوح تأثير التدعيم المحتمل على التغيرات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي
- وتعد هذه الدراسة إحدى الدراسات التي استحدثت فنيات العلاج السلوكي (التدعيم ، وبوبات التدعيم الرمزي) في تحسين المهارات الاجتماعية، فبعد أن الدراسة لم توضح مدة البرنامج المستخدم، وأجراءاته

واستهدفت دراسة نجدي ونيس ورافت بأفهم (١٩٨٨) معرفة العلاقة بين نمو المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً ومتغيرات الحلقات التعليمية المختلفة (الأولى ، والثانية ، والثالثة من المرحلة الابتدائية) وتكونت العينة من ٧٠ تلميذ متخلف عقلياً بمعهد التربية الفكرية بالمينا منهم ٥٨ من الذكور ، ١٢ من الإناث تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩ ١٩) سنة ، ونسبة نكانهم من (٢٩-٨٢) - وقسمت العينة تبعاً للحلقات الثلاثة ، كما قسمت كل منها إلى مجموعتين

الأولى تقبل بمعهد التربية الفكرية إقامة دائمة ويتلقون تدريسا على الأنشطة

المختلفة التي يتضمنها برنامج الإقامة الداخلية تحت اشراف مشرفي المعهد .

الثانية: يقيمون مع أسرهم بالمنزل ويتلقون الانشطة المدرسية اليومية الصباحية مشتركين مع المجموعة الأولى ، ولم يتلقوا التدريبات الخاصة ببرنامج الإقامة الداخلية بالمدرسة

واستخدم في الدراسة مقياس الضج الاجتماعي لفيلاند لقياس المهارات الاجتماعية .

وتوصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في المهارات الاجتماعية لمجموعات التحلف العقلي ، وكذلك بالنسبة للمقيمين وغير المقيمين.

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين المجموعتين ولابئين القياسين القبلي والبعدي ربما يرجع إلى أن برنامج الإقامة الداخلية ليس برنامجاً مطلقاً يسعى لتحسين المهارات الاجتماعية على وجه الخصوص.

• وفي دراسة أجراها سارجنت (sargent) (١٩٨٨) كان هدفها اجراء تدريب منظم للمهارات الاجتماعية لعينة مكونة من ١٨ طعل من المتحلفين عقياً ذوي الاضطرابات السلوكية من مستويات التنظيم الابتدائي والايوسط والعالي (سنة من كل مستوى)

وقد تم قياس المهارات الاجتماعية من خلال مقياس للمهارات الاجتماعية ، وملاحظات تدور حول سبع مهارات اجتماعية هي التفاعل داخل الفصل، التفاعلات داخل المبنى المدرسي ، والتفاعلات المباشرة ، والابداه ، والمسئولية الشخصية ، والتفاعل في المجتمع الخارجي والتفاعلات في بيئة العمل

ولقد ركز التدريب على المهارات الاجتماعية المستخدمة في المستوى الابتدائي على تنمية المهارات الاجتماعية المرتبطة بالاداء في البيئة المدرسية ، في حين ركز التدريب في المستوى العالي على المهارات الاجتماعية المستخدمة في

بيئة المدرسة والمجتمع المحاربي - وذلك من خلال التدريب على أخذ الدور في ألعاب وأنشطة ، وسؤال كل طفل للعب معه ، والاستمرار مشاجرة ، الاستجابة للسلطة العامة ، التعامل في المدرسة ، المواعيد ، التفاوض في العمل .

- وقد أوضحت نتائج الدراسة تحسن أداء أطفال المستوى الابتدائي في المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتفاعل في البيئة المدرسية ، في حين تحسن أداء أطفال المستوى العالي في المهارات المرتبطة بالتفاعلات في المجتمع المحاربي

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تتفق مع الاتجاه العام الذي يشير الى فعالية البرامج التدريبية في تنمية المهارات الاجتماعية - على الرغم من أن الدراسة لم توضح مدة التدريب.

• وأجرت فاطمة وهبة (١٩٨٩) دراسة استهدفت اعداد برنامج لتنمية العمل الاستقلالي لدى عينة من المتعلمين عقلياً من تلاميذ الفصول النظامية التابعة لجمعية الحق في الحياة

وتكونت عينة الدراسة من (٥) أطفال ذكور ، وأنثى واحد من المستوى الاقتصادي المرتفع، تتراوح اعمارهم بين (٥٦ - ١٢) سنة ، وتتراوح نسبة الضخ الاجتماعي بين (٤-٦٠) درجة

واستخدمت الباحثة مقياس السلوك التواضعي ، واستمارة المستوى الاقتصادي ، واستمارة تقييم أداء الأطفال وبرنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الاستقلالي ..

وبعد التحليل الاحصائي أظهرت نتائج الدراسة

- وجود فروق دالة بين القاسمين القلبي والبعدى في كل من

• مهارة العمل الاستقلالي ما بين (١٦-١٧) /كسبة زيادة في مستوى أداء

الأطفال

• مستوى أداء الأطفال في مهارات السلوك التواضعي ما بين (٧-١٨) /

- وجد أن الأم المشاركة لمتابعة البرنامج وتدريب طفلها التي تتبع أسلوب الحزم مع اللين في معاملة وتربية طفلها - حقق طفلها أفضل النتائج في مهارات العمل الاستقلالي عند مقارنتها بكل من الأم المشاركة غير المتابعة للبرنامج وتدريب طفلها التي تتبع أسلوب الحزم مع الضدة في معاملة طفلها ، وص الأم المشاركة المتابعة للبرنامج التي تتبع أسلوب التدليل والحماية الرائدة في معاملة وتربية طفلها، وايضاً عن الأم المشاركة غير المتابعة للبرنامج والتي تتبع أسلوب التدليل والحماية الزائدة .

- حققت الطفلة أعلى نسبة تحسن في مهارات العمل الاستقلالي وهي ٢٢/ رغم أن الأم كانت غير مشاركة وغير متابعة لأي شئ يقدم للطفل في المدرسة - وقد يرجع تفوق الطفلة لدافع داخلي للتعرض عن الاعمال في الرعاية الاسرية .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة قد اهتمت بتنمية مهارة اجتماعية واحدة وهي مهارة العمل الاستقلالي فقط

• وإذا كانت دراسة سارجنت قد تناولت التدريب على المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل في البيئة المدرسية والتفاعلات في المجتمع الخارجى - فقد استخدمت دراسة وارجر Warger (١٩٩٠) إجراءات سلوكية - معرفية لتدريب على المهارات الاجتماعية اللازمة للنواق المهنى للمراهقين نوى الاعاقات الحفيفة .

وقد اشتملت العينة على مراهقين من ثلاث فئات : التخلف العقلي الخفيف صعوبات التعلم، الاضطرابات السلوكية وقد تضمن البرنامج الخاص بتنمية المهارات الاجتماعية للفئات المختلفة - مايلي

١- طرق حل المشكلات ولعب الدور ومع مجموعة من نوى صعوبات التعلم

- ٢- المراجعة السلوكية مع مجموعة أخرى من ذوي صعوبات التعلم
- ٣- طرق حل المشكلات ولعب الدور مع مجموعة من المتخلفين عقلياً
- ٤- تقنيات مشتركة مع مجموعة أخرى من المتخلفين عقلياً
- ٥- لعب الدور ومراقبة الذات مع مجموعة من ذوي الاضطرابات السلوكية.
- ٦- تقنيات مشتركة مع مجموعة من الفئات المتعددة

وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- فعالية التقنيات المختلفة في تنمية المهارات الاجتماعية للمراهقين من فئات الاعاقة المختلفة الخاصة بالعمل وأهمها تقلل الآخرين، والتفاعل الايجابي ، تحمل المسؤولية، الاندماج والمشاركة الاجتماعية ، الحفاظ على الملكية العامة

- وجود فروق دالة بين الفئات الثلاث من المعاقين ، حيث كان المتخلفون عقليا أكثر المجموعات تحسناً طبقاً لمهارات البرنامج

وترى الباحثة أن نتائج الدراسة تشير الى فعالية البرامج التدريبية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً بصفة خاصة ، وإن كان يؤخذ على البرنامج المستخدم تعدد الفئات المستخدمة في التدريب مع الفئات المستفيدة من المعاقين في الوقت الذي تمت فيه المقارنة بين الفئات الثلاث المستخدمة في الدراسة

• ولقد استهدفت دراسة وايتمان وآخرون Whitman et al (١٩٩٠)

بحث قيمة العوامل الفعالة المؤثرة في تحسين الاستجابات الاجتماعية وتكوين العينة المستخدمة من اثنين من المتخلفين تحالفاً عقلياً شديداً من الأطفال المعدلين

ولقد حدث التدريب في ٣٠ جلسة ، وكان تقديم الطعام والاطراء خلال الجلسات بعد توقع اشتراك الأطفال المتبادل في اللعب حيث كان يتم حضار

أطفال آخرين للموقف التدريبي في بعض المراحل لتسهيل عملية التعميم . وكانت مهارات التدريب تشمل

- التفاعل الاجتماعي مع الآخرين .

- المشاركة في اللعب .

- شدة الصوت

- الرد على التحية في شكل التلويح باليد .

- سلوكيات لقاء الاسئلة.

وقد أسفرت النتائج عن

- وجود زيادة ملحوظة في الاستجابات الاجتماعية للطفل بعد التدريب عن

الخط القاعدي الى حد امتدادها للأطفال الذين لم يشملهم التدريب.

- ان توقع التعميم نجم عنه تدهور ملحوظ في الاستجابات الاجتماعية بعد توقف التدريب.

وترى الباحثة ان تدهور الاستجابات الاجتماعية لدى الطفلين بعد توقف

التعميم قد يرجع الى انهما كانا من نوى الاعاقة العقلية الشديدة ، كما يرجع الى

استخدام التعميم كسبى وحيدة في البرنامج

• وقامت فورايت فراه (١٩٩٢) بإجراء دراسة من مدى فاعلية برنامج لتعديل

سلوك الأطفال المتخلفين عقليا والمصابين بأعراض داون من فئة القابلين للتعلم

بمنطقة محرم الجديدة ، وذلك على عينة مكونة من ٢٤ طفل معهم تتراوح نسب

ذكائهم بين (٥٠-٧٠) قسموا الى مجموعتين (تجريبية وضابطة) تمت مجازسة

المجموعتين في الذكاء والعمر والمستوى الاجتماعي الاقتصادي ، واستخدم

البرنامج فنيات المنحى السلوكي والنمجة لتعديل بعض اشكال السلوك التوافقى

والاستقلالى .

واسفرت نتائج الدراسة عن •

- وجود فرق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد

البرنامج حيث تحسن أطفال المجموعة التجريبية تحسناً جوهرياً في السلوك التوافقي والسلوك الاستقلالي الذي يساعدهم على القيام بالأعمال والمهام والأنشطة الحياتية والتعامل مع البيئة التي يعيشون فيها.

- وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية اتضح في استمرار التحسن في جميع أبعاد السلوك التوافقي ما عدا البعد الخاص بالنشاط الاقتصادي.

وهذه الدراسة تزيد مثل غيرها من الدراسات فعالية المنحى السلوكي في التدريب على المهارات الاجتماعية

• وأجرت صلاء فتاوى (١٩٩٣) دراسة عن فعالية التشريط الإجرائي لتعديل سلوك شديدي التخلف العقلي وتدريبهم على ممارسة أنشطة الحياة اليومية وذلك على عينة مكونة من ٤٠ من المتخلفين عقلياً تتراوح أعمارهم بين ١٢-٢٠ سنة ونسبة الذكاء بين ٢٥-٣٥ تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية

- مقياس فاينلاند للسلوك الاجتماعي .

- مقياس السلوك التوافقي .

- لوحة جويارد

- استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي.

- بطاقة ملاحظة .

وتم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على المهارات التالية

- مهارات العناية الذاتية ، والمهارات الحركية ، والمهارات اللغوية ، والمهارات الاجتماعية

- تعديل المشكلات السلوكية - مص الاصابع وقضم الأظفار ، الوقوع على الأرض، خطف الأشياء من الآخرين، والاسطوانة ، عدم القدرة على التواصل، الاندماج مع الآخرين ، ممارسة السلوك الجنسي

وتوصلت أهم نتائج الدراسة الى تأكيد فعالية التشريط الاجرائي لتعديل سلوك شديدي التخلف في التدريب على مهارات السلوك التواقي ، وتعديل المشكلات السلوكية .

- ظهور التحسن والتقدم في جواپ السلوك التواقي المختلفة خلال فترة المتابعة

وترى الباحثة أن فنيات برنامج هذه الدراسة يسير على نفس المسمى السلوكي في تعديل السلوك وتحسين المهارات الاجتماعية وتعديل الاضطرابات السلوكية، مما يمكن الاستفادة منه في دراستنا الحالية

* استهدفت دراسة اموال عبد الكريم (١٩٩٤) تقييم فعالية برنامج تدريبي خاص بتعديل السلوك في اكساب الأطفال المتخلفين عقلياً بعض المهارات الاجتماعية ، وقد تم التركيز على ثلاث مهارات فقط - هي

- مهارة التعبير عن الامتنان - بقول " شكراً "

- مهارة التعبير عن الاعتذار - بقول : " آسف "

- مهارة التعبير عن الاستئذان بقول " من فضلك "

وتكوئت هيئة الدراسة من ١٢ طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين ٦-٩ سنوات، تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وجميعهم من المتخلفين بمركز رعاية وتاهيل المعاقين في إمارة أبو ظبي

واستخدم في الدراسة الأدوات التالية

- مقياس رسم الرجل لجوردانف - هاريس

- مقياس المناهات ليورتويس

- مقياس السلوك التكيفي في المدرسة - لصالح آل شماخ

- إلى جانب استمارات ملاحظة السلوك

- والبرنامج التدريبي

وأظهرت الدراسة :

وجود فروق دالة احصائياً بين التباينين القبلي والبعدي ظهر في

- أن العينة التي تعرضت للبرنامج استطاعت إكتساب المهارات الاجتماعية
موضوع التدريب.

- بجانب اكتساب المهارات المذكورة حدث انخفاض كبير في السلوكيات غير
المرغوبة

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن المهارات المستخدمة فيها
تدخل ضمن برنامج الدراسة الحالية ، كما تستخدم مقياس السلوك
التكيفي واضطراب السلوك لتقييم انعكاسات تحسن المهارات الاجتماعية
على السلوك التكيفي

• في نفس مسار الدراسات التي ثبتت توجهات سلوكية للتدريب على
المهارات الاجتماعية استهدفت دراسة جوميل Gumpel (١٩٩٤) تطوير نموذج
سلوكي للتدريب على المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لأفراد متخلفين عقلياً
وتم قياس الكفاءة الاجتماعية -The child Social behavior chick-
list باستخدام قائمة فحص سلوك الأطفال الاجتماعي التي أعد لها اشينباخ
Achenbach (١٩٩١) وتتضمن :

١ - مقياس الصورة تقدير المعلم Teacher Rating Form (TRF)

يشتمل على سلسلة المشكلات اللاسلوكية لفحص السلوك الوظيفي التوافقي
التي تركز على التحصيل الأكاديمي، والالتزام الاجتماعي.

ب - سجل فحص سلوك الأطفال (The Child Behavior chicklist) (The CBC)
الذي صمم كمقياس تقديري لآباء الأطفال والمراقبين عن أدايمهم في المهام
السلوكية والتوافقية .

وتكونت عينة الدراسة من عينة مكونة من ٣٤ من الأطفال والمراقبين ثري

الإعاقة العقلية تتراوح أعمارهم بين (٦-١٨) سنة - حيث تم تطبيق برنامج تدريبي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية باستخدام فنيات

- النمذجة لتنفيذ نماذج من السلوكيات المرغوبة ، وعرض فيلم مباشر لهذه السلوكيات ، مع الاشتراك الفعلي في الاستجابات العقلية * الممارسة الفعلية

- التدعيم باستخدام الطوى ويش التدعيم الرمزي . الى جانب التدعيم الاجتماعي .

- التدريب على حل المشكلات في الوسط المدرسي

وتم التركيز على مهارات التفاعل الاجتماعي وتقبل القرين اثناء اللعب الحر . واستمرت مؤثرات العلاج لمدة اربعة أسابيع من المتابعة وأوضحت النتائج :

- أن المجموعة التي استخدمت فئتي النمذجة والتدعيم قد تحسنت بصورة أفضل في السلوك التوافقي الوظيفي من تلك تدريب على حل المشكلات

- أوضحت المتابعة أن التدريبات السلوكية مع المتخلفين عقلياً أظهرت نتائج ايجابية في البداية ، واستمرارية التفاعل مع الأقران

وترى الباحثة أن هذه الدراسة من الدراسات الجيدة التي قوضت فنيات التدريب المستخدمة لتنمية المهارات الاجتماعية واستخدام أساليب تقييم المهارات الاجتماعية من خلال صورتين للمعلم واحد والوالدين ، وهو ما تمت الاستفادة منه في الدراسة الحالية - غير أن الدراسة لم توضح مدة البرنامج على الرغم من تحديدها فترة المتابعة .

* قد أجرى مؤلف عياد ، عصمة مصطفى رقيان (١٩٩٥) دراسة تقييمية لمستوى الأداء المهارى لعينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم من خلال برنامج تدريبي على مهارات التواصل، والتفاعل الاجتماعي

وقد ركز البرنامج على خمس مجالات أساسية تم التدريب عليها لمدة أربعة

أشهر - هي

- مجال العناية بالذات
- مجال العلاقات الاجتماعية
- مجال اللغة والاتصال
- مجال المهارات الحركية
- مجال المهارات المعرفية

واستخدم أسلوب التدعيم لتعديل وتشكيل السلوك في أداء المهام المستهدفة بالتدريب من خلال التقبيل أو التصفيق أو الإشارة، أو إعطاء الحلوى ، أو إعطاء لعبة

وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ٧ أطفال معاقين عقلياً قابليين للتعلم نسبة الذكاء (٥٠-٧٠) ، ومن الفئة العمرية (٤-٨) سنوات ، ملتحقين بمؤسسة دار العنان التابعة للجمعية المصرية العامة لحماية الأهل بالاسكندرية وتم قياس الاداء المهارى بمصفى دورية اسبوعياً من خلال قائمة للمهارات الاساسية ، مع ملاحظة الاداء المهارى

وتوصلت نتائج الدراسة فيما يتعلق بتدريب الطفل المعاق على المهارات المتعلقة بحياته الاجتماعية والوجدانية أن

- أقل المهارات احتياجاً لتكرار محاولات التدريب كانت مهارة الاشتراك في الألعاب الجماعية ، يليها مهارة الانتماء الاجتماعية ثم مهارة الاشتراك في اللعب الجماعى بالمكعبات.

- وعند مقارنة المهارات من حيث نسبة الاستجابة كانت مهارات الاشتراك في الألعاب الجماعية وسرد أحداث قصة ثم تمثيل الأنوار من أعلى المهارات

• وتماولت دراسة لهنجون Longon (١٩٩٥) أوضاع اكتساب وتعميم المهارات الاجتماعية لدى طلاب المدرسة العليا المنخلفين عقلياً

وكانت عينة الدراسة مكونة من ١٢ طفل من نوى الامانة العقلية الخفيفة (نسبة الذكاء ٥٥-٧٢) - تراوحت اعمارهم بين ١٢-١٧ سنة .. تم ادخالهم في برنامج عمل ، وبرنامج لعب جماعي مع اطفال عابدين لمدة ١١ أسبوع ، وفترة متابعة لمدة ستة أسابيع بعد التدريب واستخدمت فعاليات اللعب والامشطة الجماعية داخل المدرسة ، والبرامج الترفيهية ، والمشاركة وركزت فنيات اجراء البرنامج على :

- نمذجة السلوك الاجتماعي المناسب (حقيقيا او فيليبيا)
- لعب الأنوار (تمثيل الانوار) لممارسة الطرق المفصلة اجتماعيا
- التنفيذ الراجعة التصحيحية والحث (التلقين) بواسطة المدرب
- الاطراء الاجتماعي.

وقد اسفرت نتائج ملاحظة السلوك الاجتماعي بعد البرنامج عن .

- ١- وجود فروق دالة بين مجموعة برنامج العمل ومجموعة برنامج اللعب الجماعي في اكتساب المهارات الاجتماعية. حيث كانت المهارات المكتسبة عبر ظروف اللعب أفضل.
- ٢- عدم وجود تعميم مباشر للمهارات الاجتماعية المكتسبة في البيئة غير التدريبية أثناء التدريب في حين وجد تعميم المهارات المكتسبة بعد التدريب في فترة المتابعة (من المحتمل أن ذلك راجع الى تأثير التعميم المؤجل .

وعلى الرغم من قيمة الدراسة في توضيح الفنيات التي تم التدريب عليها مما يمكن الاستفادة منها في الدراسة الحالية، الا أنها لم توضح أنواع المهارات الاجتماعية التي تم للتدريب عليها.

• وفي نفس المسار أجرت أسماء هيد الله العطية (١٩٩٥) دراسة لتعمية بعض جوانب السلوك التنكيسي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً بدولة قطر .

وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طفلة من فئة القابلات للتطم بمدرسة التربية الفكرية للبنات بمدينة الدوحة تروحت اعمارهن بين ١٧-١٢ سنة ونسبة الذكاء بين (٥٠ - ٧٠)، وقسمت الى مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة .. واستخدم مقياس ستانفورد بيهيه ، ومقياس السلوك التكيفي .

واستمر برنامج التدريب على مهارات السلوك التكيفي لعدة ستة شهور واسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل من التصرفات الاستقلالية، والمو اللغوي ، ومفهوم المد والوقت والأعمال المنزلية، والتوجيه الذاتي، والتنشئة الاجتماعية .

- وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في انخفاض كل من السلوك العنيف والمدمر، والسلوك المضاد للمجتمع، سلوك التمرد والعصيان، سلوك الانسحاب والسلوك النمطي ، والالتزام الصوتية والعادات الصوتية غير المقبولة اجتماعياً ، والاضطرابات الانفعالية.

- كما وجدت فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل من أبعاد السلوك التكيفي النمائي والاضطرابات السلوكية لصالح القياس البعدي

وله استفادت الباحثة من الدراستين السابقتين في اجراءات اعداد البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية

• أيضا استهدفت دراسة أورلي وجلين O'Reilly & Glynn (١٩٩٥) استخدام مختل التدريب على المهارات الاجتماعية مع المراهقين ذوي الاعاقة العقلية البسيطة وذلك على عينة من اثنين من طلاب المدرسة العليا لديهم عجز في

المهارات الاجتماعية وقد تم تصميم برنامج تدخل للتدريب على المهارات الاجتماعية تضمن التدريب على مهارات الاستقلالية، والتعاون، والمبادأة واستمر البرنامج التدريبي على مدى ٨ أسابيع، وتم تقييم المهارات قبل وبعد البرنامج ، وتم إجراء تتبع لأثر البرنامج بعد مرور ٦ أسابيع أخرى، وذلك باستخدام مقياس ويكر وهالك كوتيل للكفاءة الاجتماعية والوافق المدرسي وأوضحنت نتائج الدراسة

- وجود فروق دالة في الكفاءة الاجتماعية للطفل بين القياسين القبلي والبعدي - حيث كانت عملية التدخل ناجحة في تعزيز وتعميم المهارات الاجتماعية المستهدفة من خلال أوضاع التدريب في الفصل

- لم توجد فروق دالة في الكفاءة الاجتماعية لدى المشاركين بعد انتهاء التدريب وبعد فترة التبع التي استمرت لمدة ستة أسابيع

ونرى الباحثة أن هذه الدراسة على الرغم من قيمتها في توضيح المهارات الاجتماعية المستهدفة من البرنامج التدريبي ، ولكنها لم توضح الفنيات المستخدمة في التدريب.

• أجرت سهير إبراهيم ميهوب (١٩٩٦) دراسة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى هيئة من الأطفال المتأخرين عقلياً، وتشمل مهارات مساعدة الآخرين ، النشاط التعاوني، مهارة أنشطة اللعب- مهارة تكوين صداقات ، مهارة اتباع القواعد والتعليمات

وكانت عينة الدراسة مكونة من ٨ أطفال متأخرين عقلياً (٤ أنثى، ٤ ذكور) .. واستخدمت الباحثة الأنوات التالية

- استمارة بيانات اجتماعية.

- مقياس ستانفورد بينيه للكاء الصورة (٤)

- مقياس القاهرة للسلوك التكيفي

- الملاحظات العلمية

وإستخدم في البرنامج التدريبي أسلوب التعلم الاجتماعي بالنموذج " لجوايان
بي روتر" لتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية .

واسفرت النتائج عن :

- وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين القبلي والبعدي تكشف عن
اكتساب أفراد عينة الدراسة المهارات الاجتماعية المستهدفة ويمكن
الاستفادة من إجراءات هذه الدراسة في تحديد بعض المهارات
الاجتماعية واساليب القياس وفنيات البرنامج المستخدم.

• ولقامت عابدة على قاسم (١٩٩٧) بإجراء دراسة استهدفت التعرف على
مدى فاعلية برنامج ارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال
المعاقين عقلياً .

وتكونت العينة من ٨٠ طفل من الذكور (نصفهم من القسم الداخلي ، والنصف
الأخر من القسم الخارجي) بمدارس التربية الفكرية بالحيزة، وجميعهم من مستوى
عمرى (٩-١٢) سنة ، ومستوى الذكاء من (٥٠-٧٠) ومن مستوى اقتصادي
اجتماعي منخفض ، وتم تقسيم العينة الى مجموعتين احدهما تجريبية (ن = ٤٠)
والأخرى ضابطة - مع توافر شروط التجانس بينهما واستخدمت الأدوات التالية .

- مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم
للباحث

- استمارة حالة خاصة بالطفل المعاق عقلياً

- مقياس تقدير الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية إعداد عبد
العزیز الشخص

- اختبار رسم الرجل جوانف هاريس

- اختبار ستانفورد بينيه للذكاء الصورة (٤)

وقد امتد البرنامج الارشادي التدريبي مدة ٦ شهور اركز على تنمية

المهارات الاجتماعية التالية مهارة التواصل، مهارة المسؤولية الاجتماعية، التعاون والمشاركة ، الصداقة، العلاقات الاجتماعية، وقت الفراغ، استخدام موارد البيئة في العمل والنشاط ، مهارة الحياة اليومية وأجرى القياس التبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج .

وأُسُرت نتائج الدراسة من

- وجود تأثير للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في تباين الدرجات التي يحصل عليها أفراد المجموعات الفرعية بعد البرنامج في كل المهارات التي تم التدريب عليها .

- في حين وجد تأثير دال لامتياز الإقامة (داخلي / خارجي) في مهارات التواصل، العلاقة الاجتماعية، وقت الفراغ

كما وجد تأثير دال احصائياً لتفاعل بين متغيري الإقامة والمعالجة (قبلي / بعدي) في هذه المهارات

وأُخذت الاستفادة من إجراءات التصميم التجريبي والمهارات المستخدمة في الدراسة العالية، غير أنه قد يؤخذ على الدراسة كبر حجم عينة المجموعة التدريبية ، وقصر فترة المتابعة قياساً لفترة تطبيق البرنامج .

• وتستهدف دراسة أميرة بخفي (١٩٩٧) بحث مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى فئة من الأطفال المعاقين عقلياً

وتكون عينة الدراسة من -

٤٠ طفلاً من الأطفال المعاقين عقلياً الاثنا من ذوي النشاط الزائد مقيمين بمؤسسات التربية الفكرية بجهة بالملكة العربية السعودية تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٤) منه تم تقسيمهم الى مجموعتين (تجريبية وشابطة) متجانسين في العمر ، نسبة الذكاء ، المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، النشاط الزائد، المهارات الاجتماعية

واستخدمت الأدوات التالية .

- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء .

- مقياس تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي

- مقياس النشاط الزائد لدى الأطفال .

- مقياس المهارات الاجتماعية

وتم تطبيق برنامج تدريسي مبني على مبادئ ونظريات التعلم الاجتماعي

يقدم فيه خدمات مباشرة وغير مباشرة فردياً وجماعياً بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لحفض حدة النشاط الزائد.

واسفرت نتائج الدراسة عن

- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد

البرنامج في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية والمهارات الفرعية وهي التفاعل والتواصل الاجتماعي ، المشاركة الوجدانية ، والتعاون ، والصدقة ، ومهارة الحبة الجوعية ومهارة وقت الفراغ - لصالح الفياس البعدي

- عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل

وبعد البرنامج في درجات المهارات الاجتماعية والنشاط الزائد

- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية

ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية وكذا متوسطات درجات المهارات الفرعية والنشاط الزائد لصالح المجموعة التجريبية

- عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التحريية في

المهارات الاجتماعية والنشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج مباشرة ومتوسط درجاتهم بعد مرور شهرين من التتبع

وتشير هذه الدراسة الى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الاضطرابات السلوكية ومنها النشاط الزائد - مما يمكن الاستفادة منه في الدراسة العالية .

• وأخيرا أجرت أميره يخطي (١٩٩٨) دراسة عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى الاطفال المتحلفين عقليا القابلين للتعليم.

وتكونت عينة الدراسة من :

- ٢٠ طفلاً من الاثنا المتخلفات عقلياً من معهد التربية الفكرية للبنات بجهة ليهون درجات مرتفعة في السلوك العدواني تتراوح اعمارهن بين ٩-١٤ سنة ، نسبة ذكائهن بين (٥٠-٧٠) - وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي. لهما تجربتين طبق عليها برنامج المهارات الاجتماعية والاخرى ضابطة لم تتعرض للبرنامج تمت المجانسة بينهما في العمر، ومستوى الذكاء ، واستخدمت الأدوات التالية في الدراسة

- مقياس تقدير السلوك العدواني سعيد دبس

- برنامج تقدير المهارات الاجتماعية للباحث، مكون من ٢١ جملة استغرق سبع اسابيع بواقع ثلاث جلسات اسبوعياً تستغرق كل جلسة ٢٠ دقيقة واستخدمت فنيات التدعيم المختلفة (لفظية ، بدنية ، مادية) والتعلم بالنموذج، والتدريب الموجه ، وتكرار التدريب

وتوصلت نتائج الدراسة

- وجود فروق دالة في السلوك العدواني بأبعاده بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي بانخفاض متوسطات درجات السلوك العدواني

- وجود فروق دالة في السلوك العدواني بأبعاده بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، لصالح المجموعة التجريبية (بانخفاض متوسطات درجات السلوك العدواني).

وهكذا ، فإن هذه الدراسة امتداد لسابقتها التي أجرتها نفس الباحثة - تؤكد على فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في الاضطرابات السلوكية ، وهو ما يمكن الاستفادة منه في الدراسة الحالية .

يتضح مما تقدم أن معظم هذه الدراسات تركز على برامج تنمية المهارات الاجتماعية ، والسلوك التكيفي، وتعديل السلوك الاجتماعي المرتبط بمهارات الحياة اليومية - وخاصة لفئة المتخلفين عقليا القابلين للتعلم

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات من حيث اعداد البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لتنمية المهارات الاجتماعية ، والفيئات المستفيدة في التدريب وتعديل السلوك الاجتماعي أو لاكتساب المهارات الاجتماعية - كما استفادت أيضا من هذه الدراسات من حيث اختيار العينة والأنوات وأسلوب تنمية المهارات الاجتماعية المتضمنة في الدراسة الحالية وتنفيذها

فعالية نظام الدمج في تحسين المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا

هناك العديد من الدراسات التي أظهرت نتائج تدعم فكرة دمج المعاقين عقليا مع أقرانهم العاديين - كاتجاه وفلسفة تربوية ناجحة وذلك من خلال ملاحظة أداء الطلاب المعاقين في المجال الاجتماعي والسلوكي والأكاديمي بما يدعم توافقهم الشخصي والاجتماعي ونمى مهاراتهم الاجتماعية . من هذه الدراسات

• تلك الدراسة التي أجراها **روجرز وآخرون Rogers et al (١٩٨٠)** التي أختبرت مشروعات (برنامجان) للدمج الاجتماعي بين المعاقين عقليا وغير المعاقين

- وكجزء من البرنامج الأول على أنماط التفاعل الاجتماعي وسلوك اللعب بين الأطفال ما قبل المدرسة في فصول مندمجة - حيث أخذت ملاحظات طويلة لأربعة أطفال ذوي تخلف عقلي معتدل لديهم عرض داون ، تتراوح أعمارهم بين (٥-٦ سنوات) وأربعة أطفال غير معاقين أعمارهم (٤-٥ سنوات)

وقد أشارت النتائج إلى أن

كلاً من الأطفال المعاقين عقلياً وغير المعاقين قد فضلوا نفس نمط الأنشطة ولقد كثر تكرار اختيار المعاقين رفائق معاقين للعب، واحتار غير المعاقين رفائق لعب غير معاقين وقضى المعاقون معظم الوقت منشغلين في لعب منفرد أكثر مما فعل غير المعاقين.

- أما البرنامج الثاني فقد وصف مهارات نوعية لدى ١٥ طفل سوى في فصول مندمجة تجمعهم مع أطفال معاقين عقلياً

وقد أظهر الأطفال المعاقون تأخراً نسبياً في مهارات التفاعل الاجتماعي بصورة تتسق مع تأخرهم الزمني العام .

ومن ناحية أخرى أظهر الأطفال المعاقين عقلياً تحسناً في أنماط التفاعل الاجتماعي مع الجمع مع الأطفال غير المعاقين

وترى الباحثة أن نتائج البرنامج الأول تتفق مع طبيعة مرحلة ما قبل المدرسة عند ما يوضع أطفال معاقين عقلياً وأطفال غير معاقين فيختار كل منهم رفائقة من نفس مجموعته أو فئته نتيجة للآلاف والتعدد في حين أن البرنامج الثاني قد أدى إلى تحسن في أنماط التفاعل الاجتماعي مع استمرارية الدمج. مما أدى إلى نتائج ايجابية في اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي

• وتناولت دراسة كنجزلي وآخرون (Kingsley et al ١٩٨١) الإدراك الاجتماعي للصدقات والقيادة واللعب بين الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم المعتمدين في فصول نظامية خاصة مع العاديين وكانت هيئة الدراسة مكونة من .

- ١٢ طفل من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم نسبة الذكاء (٦٠-٨٢) تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) سنة .

- ٢٠ طفل عادي تتراوح أعمارهم بين (٦-٨) سنوات وكانت المجموعتان مدمجتان في أحد فصول المدرسة الابتدائية مشاركين معاً في الأنشطة المدرسية - وباستخدام استفتاء عن الإدراك الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية في الصداقة والقيادة واللعب طبق بطريقة فردية على المجموعتين .

أظهرت نتائج الدراسة

- عدم وجود فروق دالة احصائية بين طلاب الدمج من المتخلفين عقلياً والعاديين في الإدراك الاجتماعي - حيث كانت مدركاتهم متشابهة في كل من القيادة ولعب الألعاب.

- وجود فروق دالة احصائية بين المتخلفين عقلياً والعاديين فيما يتعلق بالصداقة ، حيث أظهر المتخلفون عقلياً تمركزاً حول الذات عن رفاقهم العاديين

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تركزت على الدمج الاجتماعي بين العاديين والمتخلفين عقلياً واختبرت فعالية الدمج في التأثير على ادراك مهارات الصداقة والقيادة واللعب - وهي مهارات اجتماعية لها أهميتها لكل من المتخلفين عقلياً والعاديين ، غير أنه يؤخذ على هذه الدراسة مقارنتها بين المتخلفين عقلياً والعاديين . وكان ينبغي مقارنة المتخلفين عقلياً بأنفسهم قبل وبعد البرنامج .

• وقد استهدفت دراسة كول وأخوين Cole et al (١٩٨٧) معرفة تأثير العروق العنصرية والترتيب الميلادى على العلاقات بين الأطفال المتخلفين عقلياً والاسوياء بالمدارس الابتدائية ، وتراوحت أعمار الأطفال المتخلفين عقلياً بين (٤-١٢) سنة بمتوسط ٩ سنوات وثلاث أشهر ، وتراوحت أعمار الاسوياء بين (٩-١٢) سنة بمتوسط ١٠ سنوات وثلاث شهور وقد استخدم الباحثون المقابلات الشخصية ، وتم تقديم مهارات سلوكية أساسية مثل الإشارة ، التحفيز ، استخدام احفاء الاستجابة ، الارشاد الأولى، التعزيز الطارئ، وتوجيه السلوك

كما تم حضور أطفال العينة فى جلسات تفاعلية ثنائية من المتخلفين عقلياً والعاديين من ٢- ٤ مرات اسبوعياً لمدة ٨ أسابيع وأوضحت النتائج :

- أظهر الفريتان فى ثنائية التعامل توارباً أقل عندما كان عمر الطفل العادى أصغر أو أكبر من عمر الفري المتخلف عقلياً بفترة تتراوح ما بين ٣-٥ سنوات ،

- لوحظ أن الحد الأقصى لتتوارب فى ثنائى الأطفال (الفريتين) الذى كان لدى الأطفال العاديين أكبر مما كان لدى أقرانها فى العمر بمدة تتراوح بين صفر الى ثلاث سنوات

- الأطفال العاديين الذين كانوا أكبر بكثير وأصغر بكثير من هديقهم المتخلف عقلياً قدموا لعب أطفال أكثر مما قدمه الأطفال الذين كانوا أقرب الى بعضهم فى العمر ، وكان العكس صحيحاً فالأطفال المتخلفين عقلياً قد أظهروا معدلات أعلى من التمتطية عندما توطروا بالأقران الأكبر سناً أو أصغر سناً.

ولقد استعادت الباحثة من إجراءات وبنائج هذه الدراسة فى اختيار عينة الدراسة الحالية حيث أن المتخلفين عقلياً غالباً ما يميلون الى اللعب مع أقران من

العاديين أصغر عمراً منهم . ورغم ذلك لم توضح النتائج أثر الترتيب الميلادى على الدمج .

• وإذا كانت الدراسة السابقة قد اختبرت فعالية الدمج داخل المدرسة فقد استهدفت دراسة كالمان Kalman (١٩٨٧) بحث مدى فعالية وضع الأفراد المعاقين عقلياً في مؤسسات ، وما إذا كان الانتقال الى المجتمع يؤدي إلى تحسن في التوافق الاجتماعي والسلوك التكيفي

وقد أجريت الدراسة على ٦٠ فرد من ذوي التخلط العقلي الشديد يقعون في مركز هاربر في جنوب كاليفورنيا ٣٠ فرد من نفس الفئة ثم نقلهم إلى المجتمع

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية

- مقياس فاينلاند للمصج الاجتماعي .

- تقارير عن التقييم النمائي للعملاء ~ حيث تم الحصول على قياسين على الأقل بالنسبة لكل فرد على مدى خمس سنوات

- استبيان ضيق على القائمين بالرعاية في المجتمع لتقدير أثر الانتقال من المؤسسة على مستويات التنشئة الاجتماعية ، الصحة العامة ، مستويات الاستقلالية

وكشفت النتائج باستخدام اختبار (ت) عن

- وجود فروق دالة في الاتجاهات التي تم التنبؤ بها - حيث وجدت فروق دالة على مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي ، وتقرير التقييم النمائي للعملاء الذين انتقلوا للرعاية المجتمعية ، وأيضاً في استبيان الرعاية ، وتقديرات الصحة العامة .

- كان الأفراد الذين نقلوا إلى الإقامة المجتمعة من المراكز المؤسسية يميلون إلى أظهار مهارات تنشئة اجتماعية أفضل، وزيادة في السلوك التكيفي ، والتعاون في المهام ، وأفضل في الصحة الجسمية

وبذلك فإن اكتساب المهارات بالنسبة للمعاقين عقليا سهل الوصول اليه في بيئة مجتمعية صغيرة .

• واستهدفت دراسة بوتنام وآخرون (Putnan et al ١٩٨٩) تقييم أثر الارشادات الخاصة بمهارات التعاون على سلوكيات التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المتخلفين عقلياً والعاديين.

وتكونت العينة من ١٦ طفلاً متخلفاً عقلياً ترلوحث أعمارهم الزمنية بين (٩-١٤) سنة ، ونسب ذكائهم بين (٣٥-٥٢) ، ٢٢ طفلاً عادياً

واقسمت العينة الى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة تحتوى كل مجموعة على عدد من الأطفال المتخلفين عقلياً ، وعدد من الأطفال العاديين .. وقد اطلقت ارشادات للمجموعة التجريبية لتنمية مهارات التعاون ، مع استخدام التقنية الراجعة لأداء هذه المهارة .

وقد تم قياس التفاعل الاجتماعي بمقياس أعد لهذا الغرض - بالإضافة الى مقياس الانحرافات السلوكية الذى طبق على المجموعتين وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي حيث حدثت زيادة في تفاعل الأطفال العاديين مع المتخلفين عقلياً في حالة اعطاء ارشادات خاصة بمهارة التعاون لدى أفراد المجموعة التجريبية مع انخفاض في مستوى ظهور السلوكيات غير المرغوبة لديهم .

• اما دراسة رومن (Rowden ١٩٩٠) فقد استهدفت فحص الكفاءة الاجتماعية لدى راشدين متخلفين عقلياً داخل مؤسسات

وكان عدد أفراد العينة ٩٤ من المقيمين بـلُحد المراكز المهنية (٨ ذكراً ، ٣٦ أنثى) وقد قام الأقران وأعضاء الهيئة المشرفة عليهم بعمله سلسلة من

الاستبيانات من الكفاءة الاجتماعية لأفراد العينة، وعلّق استبيان تقييم ذاتي للكفاءة ... وبعد مرور ١٨ شهر تم جمع بيانات عن التوافق الاجتماعي أو عدم التوافق الاجتماعي من الملفات المرمّمية التي تضمنت : السلوك السلبي، الانعزال ، المياداة العدوانية، اجراءات تعطيل الوقت المستخدم ، الأوضاع المجتمعية، الكفاءة الايجابية والسلبية .

وتحصّلت الدراسة إلى أن :

- المشاركون المقبولين من الأقران تم تصنيفهم باعتبارهم أقلّ عدوانية وأقلّ انعزالاً .. وكان الأطفال المرفوضين أكثر عدوانية وأكثر انعزالاً ، في حين كان الأفراد المهمّلين يمتلكون أقلّ مهارات اجتماعية

- لوحظ تطابقاً بين تقييمات الأقران وهيئة الاشراف - على الرغم من أن تقييمات الأقران لم تكن مرتبطة بها .

- كانت تقييمات الأقران مميزة تمييزاً دالاً بين المتطّلين عقلياً الذين لديهم اضطراب سيكاتري سابق مع علاج طبي نفسي - حيث كانوا أقلّ في المهارات الاجتماعية ، وأقلّ تقبلاً كعمال.

- لم تكن الكفاءة الاجتماعية دالة في التنبؤ بضياع الوقت ، في حين أن البرامج المعزلة كانت أفضل في التنبؤ بالمسميات السلبية من الأقران وكانت السلوكيات العدوانية نحو الاشراف أكثر تنبؤاً بالسلوك التوافقي في العمل .. وكانت البرامج الخاصة بالسلوك السلبي نحو الأقران مثبّنة بمسميات العمل الايجابي ومؤيدة لتقييمات الأقران للكفاءة الاجتماعية .

ونرى الباحثة أن هذه الدراسة تركّز على الكفاءة الاجتماعية للراشدين المعاقين عقلياً في مؤسسة مهنية وتكشف عن طبيعة التفاعل الاجتماعي بين أفراد هذه المؤسسة القائمة على نظام العزل

• وعلى عكس ذلك فإن دراسة كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١)

استهدفت تقييم الدمج الاجتماعي مقابل العزل المدرسي لنوى الاعاقة العقلية
التمانية

وتكونت العينة من ٩١ طفلاً من ال معاقين القابلين للتعلم (منهم ٦٠ طفلاً
مندمجين مع أطفال عاديين في برامج أنشطة اجتماعية بالمدرسة الابتدائية ، ٣١
طفلاً في مدارس عزل خاصة.

وقد طبق على أطفال العينة في المجموعتين

- استمارة ملاحظة لجدول استخدام الوقت.

- مقياس السلوك التكيفي التمائي .

- تقرير متابعة يومية مدرسية لمدة سنتين

وتوصلت نتائج الدراسة الى

- وجود فروق دالة في مهارات استخدام الوقت للأطفال المندمجين مقابل

المعزولين - حيث كانوا يقضون وقتاً أقل مع المعالجين ، وقت مسار مع

مدرسي التربية الخاصة، ووقت أكبر في التفاعل الاجتماعي مع الأطفال

الأحرين العاديين، ووقت أقل وحيداً (مفرداً)

- لم توجد فروق دالة بين المجموعتين في المهارات التكيفية التمانية طول

فترة الملاحظة

- وجود فروق دالة بين مجموعتي الدمج والمعزولين في الكفاءة الاجتماعية

خلال فترة المتابعة - حيث كان الأطفال المندمجين يتقدمون في الكفاءة

الاجتماعية في حين ان الأطفال المعزولين يتكسبون فيها

وترى الباحثة أن هذه الدراسة ممتنجة وأصبحت للفروق الواضحة بين أثر

نظمي الدمج والعزل على الكفاءة الاجتماعية، وتؤكد حقيقة أن نظام الدمج له فعالته

في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً

• وأجرى شيرمان وآخرون (Sherman et al ١٩٩٧) دراسة استهدفت إجراء تقييم اجتماعي لثلاث مهارات اجتماعية ، ومقارنة أداء هذه المهارات بين الأطفال العاديين والأطفال المتخلفين عقلياً

وكانت عينة الدراسة مكونة من :

- ٣٧ شاباً متخلفاً عقلياً ~ ٤٦ شاباً فخرين من الطلبة العاديين

واستخدم لعب الأدوار من خلال الفيديو للتدريب على فترات - على ثلاث مهارات اجتماعية هي : اتباع التعليمات، قبول النقد ، ممارسة حل الصراعات كما استخدم مقياس لتقييم هذه المهارات الثلاثة وأشارت النتائج إلى .

- وجود ارتباطات ايجابية عالية بين السلوك الناتج وتعليمات أعضاء المجتمع سواء للمتخلفين عقلياً أو العاديين .

- وجود فروق دالة بين المجموعتين في المهارات الاجتماعية الثلاثة

وعلى الرغم من أن نتائج هذه الدراسة لم تكشف عن طبيعة النمى وأثره على المهارات الاجتماعية وأنواع هذه المهارات مما يمكن الاستفادة منه في تصميم برنامج الدراسة الحالية . ويؤخذ على الدراسة مقارنتها بين المتخلفين عقلياً والعاديين في المهارات الاجتماعية

ولقد أجرى ديبرا وآخرون (Debra et al ١٩٩٢) دراسة استهدفت تدريب الطلاب التوحديين والمعاقين عقلياً على مجموعة من المهارات الاجتماعية لزيادة وتسهيل التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم غير المعوقين من خلال مواقف اللعب الجماعي

وتكونت عينة الدراسة من

- ١١ طالباً غير معوقين. - ٤ طلاب توحديين.

- ٧ معاقين عقلياً (إعاقة خفيفة) - ٢ معاقين جسمياً

وتراوحت أعمار جميع الطلاب بين (٧-٩) سنوات بالمصف الأول بأحدى مدارس الدمج الشامل .

وكانت أدوات الدراسة مكونة من

- مقياس لتقدير المهارات الاجتماعية مكونه من ٢٦ بند

- قائمة ملاحظة التفاعلات الاجتماعية أثناء اللعب الجماعي

وقد تم قياس كل من المهارات الاجتماعية والتفاعلات السلوكية الاجتماعية قبل التدريب وبعده - حيث استمرت جلسات التدريب لمدة ستة أسابيع (٢٤ جلسة) مدة كل منها ٢٠ دقيقة من اللعب الجماعي بمعدل أربع مرات اسبوعياً وكانت المهارات الاجتماعية التي تم تدريب الطلاب وأقرانهم عليها تشمل المبادرة ، الرد (الاستجابة للآخرين)، الاحتفاظ باستمرار التفاعلات ، تحية الآخرين ، التحول الى الموضوعات المتنوعة ، الاعتذار عن الخطأ وقبول اعتذارات الآخرين، أخذ الدور في اللعب أو العمل ، المشاركة ، طلب المساعدة ومساعدة الآخرين - كما تتضمن عدداً من الأنشطة

وأنتجت النتائج ما يلي

- وجود فروق دالة في مهارات الطلاب المعاقين في المهارات والتفاعلات الاجتماعية بعد التدريب خاصة زيادة مهارة استخدام الوقت، ودمام التفاعلات الاجتماعية، وسرعة الاستجابة للقران

- وجود علاقة ارتباطية بين الاحتفاظ بالنتائج ومراقبة الطلاب المعاقين واعطائهم تغذية راجعة عن الاداء الاجتماعي في اللعب الجماعي

- تم الاحتفاظ بالنتائج أثناء فترة المتابعة

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تكشف عن فعالية الدمج في تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ، كما تكشف عن مجموعة كبيرة من

المهارات الاجتماعية التي تم التدريب عليها ، مما ساعد الباحثة في تحديد المهارات التي تضمنها برنامج الدراسة الحالية .

• وفي دراسة أجراها رومنج و نابوزوكا Romning & Nabuzoka (١٩٩٣) عن التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في زامبيا .

تمت المزاوجة بين ثمان أطفال متخلفين عقلياً بالمرحلة الابتدائية مع عدد مماثل لهم من الأطفال غير المتخلفين عقلياً - وتم تدريبهم على مهارات اللعب الجماعي معاً عن طريق المعلم خلال ٦ أسابيع بمعدل مرة واحدة يومياً لمدة ٢٠ دقيقة وتم تقييم التدخل الاجتماعي من خلال استمارة ملاحظة يومية يحررها المعلم يومياً .

وأُسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بعد التدريب على مهارات اللعب الجماعي حيث تحسنت مهارات التفاعل الاجتماعي ، وحصول الطفل المتخلف عقلياً على دور المبادرة لزيادة وبقاء السلوك الاجتماعي وبذلك تكشف هذه الدراسة عن أثر الدمج في زيادة التفاعل الاجتماعي (وهو أحد جوانب المهارات الاجتماعية) وذلك من خلال أنشطة اللعب، وقد استنفادت الباحثة من هذا الإجراء في الدراسة الحالية .

• وأجرت ملك أحمد عبد العزيز الشافعي (١٩٩٣) دراسة استهدفت التعرف على فعالية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقى للتلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم .

وقد استخدمت عينة مكونة من ١٤٠ تلميذ وتلميذة متخلفين عقلياً تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩ - ١٥) سنة من مدارس التربية الفكرية والعصول الملحقة

بالمدارس العادية من محافظات المنوفية، الغربية، الدقهلية، القليوبية ، ممياط ، القاهرة ، الجيزة وراعت التجانس بين أفراد العينة في المستوى الاقتصادي - الاجتماعي، والدكاء (٥٠-٧٠) وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات طبقا للنظام المدرسي ودرجاتهم على مقياس اتجاه الآباء نحو الدمج

- الأولى (ن = ٢٥) من مدارس التربية الفكرية واتجاهات أبنائهم أكثر ايجابية نحو الدمج.

- الثانية (ن = ٢٥) من نفس المدارس ، واتجاهات أبنائهم أقل ايجابية نحو الدمج

- الثالثة (ن = ٢٥) من الفصول الملحقة بالمدارس العادية، واتجاهات أبنائهم أكثر ايجابية نحو الدمج .

- الرابعة (ن = ٢٥) من الفصول الملحقة واتجاهات أبنائهم أقل ايجابية نحو الدمج

وتم تطبيق الأدوات التالية

• مقياس الاتجاه نحو الدمج - اعداد الباحثة.

• مقياس السلوك التكيفي.

• استمارة الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

وتوصلت نتائج الدراسة إلى

وجود تأثير دال لتفاعل كل من الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام المدرسي على تباين درجات أطفال المجموعات الأربعة في كل من النشاط المهني، المسؤولية، التنشئة الاجتماعية ، والدرجة الكلية لمجال السلوك التكيفي المعاني .

ولم يوجد تأثير دال لتفاعل كل من اتجاه الآباء نحو سياسة الدمج والنظام المدرسي على تباين درجات المجموعات الأربع في اتجاه السلوك المدعوم العنيف،

سلوك التمرد، سلوك لا يوثق به . وعدم وجود تأثير لكلا المتغيرين على بقية أبعاد الانحرافات السلوكية والدرجة الكلية لهذا المجال .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة لم تقم بإجراءات دمج فعلى بين المتخلفين عقلياً والعاديين وإنما اقتصرته على اتجاهات الآباء نحو الدمج مرتبطة بالنظام المدرسى مدارس تربية فكرية (عزل)، فصول ملحقة بالمدارس العادية

• وعلى عكس الدراسة السابقة فقد استهدفت دراسة كورمانى Cermarby (١٩٩١) التعرف على فعالية برنامج الدمج للأطفال المعوقين والعاديين . وتكونت العينة من

٧ - أطفال تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٢) سنة لديهم إعاقات (عرض داوون) ، تخلف عقلى جسيم Profound ، شلل مخي، التهاب الألياف العصبية، صكتة دماغية، ضعف سمعى

٣ - أطفال من الرفاق العاديين الذين ينمون نمواً طبيعياً

حيث تم دمج الفئتين معاً خلال برنامج يستخدم نمذجة الأنوار الاجتماعية المناسبة، وتشجيع القدرات المختلفة لدى نوى الحاجات الخاصة من جانب رفاقهم العاديين . وأتم البرنامج لمدة ثلاثة شهور داخل الفصول المنمجة . وقد تم قياس الجواب اليمانية اللغوية، الانفعالية، الاجتماعية وكشفت نتائج الدراسة من

- وجود فروق دالة احصائياً بين درجات القياس القبلى / اليمدى لدى الاعاقات - حيث تحسنت الدرجات اللغوية، والانفعالية/ الاجتماعية

- وجود فروق دالة احصائياً بين درجات القياس القبلى/ اليمدى للأطفال العاديين - حيث تحسنت درجاتهم فى الواحى الانفعالية/ الاجتماعية

- عدم وجود فروق بين القياس اليمدى / القبلى (بعد مرور شهر من أسهاء البرنامج) إذ لم يحدث اتحدار فى المحالات اليمانية للأطفال المعاقين بعد توقف البرنامج

وترى الباحثة . أن هذه الدراسة على الرغم من أنها لم تقتصر على دمج نوى الإعاقة العقلية ، بل امتدت إلى دمج فئات أخرى مع العاديين ، وعلى الرغم من أن المعاقين عقلياً كانوا من فئة التخلف العقلي الجسيم، إلا أن أثر الدمج قد وضح في تحسن درجاتهم في المجالات النمائية التي تم قياسها

• واستهدفت دراسة ماجنوس وآخرين (Magnus et al (١٩٩٤) التعرف على فعالية دمج الطفل في المدرسة والمنزل والمجتمع

فقد تناولت توقعات ٢٥ من الآباء الذين لديهم أبناء في عمر ٢١ سنة مختلفين عقلياً مصابين بمرض داون حول أثر دمج رفيق تعاوني مع الإدم في المدرسة والمنزل والمجتمع.

- وقد طبق على الآباء استبيان عن الدمج في المنزل والمدرسة والمجتمع
- كما طبق على الأبناء استمارة تقدير السلوك من قبل الآباء حول أثر الدمج على أبنائهم.

وقد أوضحت النتائج ما يلي

وجود تأثير إيجابي لانتماء الآباء المختلفين عقلياً بعد الدمج في مهارات التواصل، التعبير عن اعترار الفرد بنفسه كما هو / هي ، قيمة المشاركة الكاملة نحو تقدير الذات الحقيقي

وهذه الدراسة تطبق لنموذج من نماذج الدمج وهو الدمج من خلال رفيق مساعد أو متعاون مع الطفل المعاق يصحبه في المدرسة والمنزل والمجتمع

• استهدفت دراسة هال وآخرين (Hall et al (١٩٩٥) تنمية الاستقلال لدى عينة من الأطفال المختلفين عقلياً في قصور الدمج بالمدرسة الابتدائية وذلك عن طريق استخدام معايير المتدريس باستخدام جداول الأنشطة ولقد تم تصميم قاعدة متعددة غير مترامي تم وضعه عبر ثلاثة أرواح من

مساعدات الطفل، وذلك لتقليل الاعتمادية على المساعدة (المساعدة من الكبار)
توصلت نتائج الدراسة الى ان التدخل قد نتج عنه انخفاض الحد بمساعدات الدمج
وزيادة الاستقلالية لدى المتخلفين عقليا المنتمين مع أقرانهم في الفصول العادية
وهذه الدراسة تركز على تنمية احدى المهارات الاجتماعية فقط وهي مهارة
الاستقلال الذاتي من خلال الدمج عن طريق جدول الانشطة ومعينات التدريس
وهي احدى المهارات الهامة التي يجب تنميتها لدى المتخلفين عقليا

• أما دراسة **دورننج وآخرون Dawning et al (١٩٩٦)** فقد استهدفت التعرف على أثر دمج تلاميذ الإيتدائي الذين لديهم توهنية وضعف عقلي في سلوكهم الاجتماعي

واستخدمت دراسة الحالة لفحص عملية دمج ثلاثة طلاب لديهم توهنية وضعف عقلي في فصول نموذجية ومدارس قومية
وقد استخدمت الأدوات التالية

- ملاحظة التفاعلات الاجتماعية لهؤلاء الطلاب لمدة تسعة أشهر عن طريق
- باحث مشارك وثلاثة مدرسين .
- مقابلات بنائية على عينات من طلاب الفصول
- مقابلات بعدية على ١٧ فرد
- وتوصلت النتائج إلى

- وجود فرق دالة في التفاعلات الاجتماعية للأطفال الثلاثة قبل وبعد الدمج -
- حيث ظهر تحسن (تعديل نمائي) في المطالبات الغريبة لديهم في مجالات
- التفاعلات الاجتماعية مع الأقران، زيادة الضبط الذاتي، القدرة على اتباع
- نظم الفصل ، بالإضافة إلى نمو المهارة الأكاديمية
- وجود صعوبات في التفاعل ترتبط بالقدرة على الضبط ، والسلوك غير
- المناسب وهذه الدراسة تؤكد فعالية الدمج في تنمية المهارات الاجتماعية،
- على الرغم من أنها لم تستخدم برامج تدريبية لتنمية هذه المهارات .

• وفي نفس الاتجاه استهدفت دراسة مكماهون وآخرين McMahon et al (١٩٩٦)

تحليل نمط التفاعلات بين المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ووسط من الأقران العاديين في تأثيره على تنمية المهارات الاجتماعية لدى برنامج إيست تأثيرات استخدام الأقران في فصول التربية العامة لتعليم أربعة طلاب عمر ٨ سنوات متخلفين عقلياً مهارات لعب الطاولة

أشارت النتائج إلى •

- وجود فروق دالة في التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب المتخلفين عقلياً وغير المتخلفين بعد اكتساب مهارات اللعب

- وجود أثر واضح لتعميم التفاعلات الاجتماعية المكتسبة عبر مواقف الحياة اليومية بعد البرنامج

وأمل هذه الدراسة نشأت فعالية اللعب المشترك بين المتخلفين عقلياً والعاديين في تنمية مهارة التفاعل الاجتماعي، وتعميم هذه المهارة في مواقف الحياة اليومية، وهو ما يشهد انتقال أثر التدريب

• وكذلك فإن دراسة جولدشتين وآخرين Goldstein et al (١٩٩٧) قد

استهدفت تناول التفاعل بين أطفال ما قبل المدرسة المتخلفين عقلياً وغير المتخلفين فلقد تمت المزاوجة بين ثمان أطفال في سن السادسة لديهم تخلف عقلي معتدل ، مع أقران لهم يسمون نمواً طبيعياً وتم تدريبهم على استراتيجيات مبسطة لتسهيل التواصل الاجتماعي مع أقرانهم المتخلفين عقلياً

وقد اثبتت النتائج

- وجود تحسن ملحوظ في التفاعل الاجتماعي بين الرفاق المدربين والأطفال المعتمدين .

- وجود تعميم واضح للتفاعل الاجتماعي على مواقف أخرى غير تلك التي تم تدريب الأقران عليها

وبذلك - فإن هذه الدراسة تثبت مدى فعالية الدمج في تحسين المهارات الاجتماعية ومنها مهارة التفاعل الاجتماعي حتى ولو تم الدمج في عمر مبكر من حياة الأطفال المتخلفين عقلياً.

• وفي دراسة ثانية من الدراسات التي أجراها نابونوكا وبيرنج Nabuzoka & Roaning (١٩٩٧) تناولوا التقبل الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً في زامبيا .

وأجريت الدراسة على عينة مكونة من

١٥ طفلاً متخلفاً عقلياً بالمدرسة الابتدائية مقارنة بمجموعتين من الأطفال غير المتخلفين احدهما في فصول دمج بها أطفال متخلفين عقلياً ، والاخرى غير مندمجين (في فصول لا يوجد بها معاقين)

وطبق على كل من المتخلفين عقلياً وغير المتخلفين مقياس لتقدير التقبل الاجتماعي من الطرفين - وأوضحت النتائج أن

- الأولاد غير المتخلفين المندمجين بالأطفال المتخلفين كان لديهم اتجاهات

أكثر إيجابية من غير المندمجين ، ولم تظهر تأثيرات ملحوظة بين البنات

- أدى اندماج الأطفال المتخلفين عقلياً مع العاديين الى تأثيرات إيجابية من

حيث التقبل الاجتماعي بعد الدمج ، وكانت البنات أكثر إيجابية في التقبل

الاجتماعي من الأولاد .

- انعكس التقبل الاجتماعي للمتخلفين عقلياً إيجابياً على سلوكهم التكيفي

انفتح في الفرق بين سلوكهم قبل وبعد الانتماء مع العاديين

وهذه الدراسة تكشف عن بعد آخر من أبعاد الدمج وأحد مميزاته وهو التقبل

الاجتماعي لكل من المعاقين والعاديين وتعديل اتجاهات كلاهما للآخرين ، وانعكاس

ذلك على تحسين السلوك التكيفي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

١ • وعلى نفس المصوال أجرى سبيرستين وإيجورت & Siperstein Leffert (١٩٩٧) دراسة استهدفت المقارنة بين المقبولين والمرفوضين اجتماعياً من المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم المنتظمين في صفوف دراسية عادية ، وتكونت العينة من (٤٠) طالباً من المتخلفين عقلياً المنتظمين في الصفوف الوسطى بمدرسة ابتدائية للعانيين مسيوعمترياً .

- ٢٠ طالباً من المقبولين اجتماعياً من أقرانهم العاديين

- ٢٠ طالباً من المرفوضين

وقد أوضحت نتائج الدراسة

- أن الأطفال المقبولين قد أظهروا مستوى مرتفع من السلوك الاجتماعي، ومستوى منخفض من السلوك العنسي الانعزالي

- أن الأطفال المقبولين قد اختاروا أهدافاً مدعمة اجتماعياً أكثر منها مؤكدة اجتماعياً من الاصدقاء ، كما اختاروا تقديرأ منخفضاً من الاستراتيجيات المنسوبة. وتتفق هذه الدراسة مع سابقتها في تأكيد قيمة الدمج في تنمية السلوك الاجتماعي حيث أن معيار القبول الاجتماعي مؤشر من مؤشرات ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية ، والرغص الاجتماعي من الآخرين مؤشر على هجز المهارات الاجتماعية .

• وأيضاً في إطار الدراسات التي اعتمدت بالدمج من خلال الألعاب والأنشطة استهدفت دراسة إليس Ellis (١٩٩٧) وصف التفاعلات الاجتماعية القريبية لطلاب متخلفين عقلياً خلال حصص التربية البدنية

وشملت العينة ١٠ طلاب بالمرحلة الابتدائية من ذوي التخلف العقلي المعتدل والشديد في قصور الدمج مع أقرانهم العاديين

واستخدم أسلوب للملاحظة للتفاعلات الاجتماعية مع المربين والأقران أثناء أنشطة القريبية البدنية المدرسية

وتوصلت الدراسة في نتائجها الى :

- عدم وجود فروق دالة في شكل التفاعل الاجتماعي بين المعاقين عقلياً وأقرانهم في أنشطة التربية البدنية ، حيث أن المفحوصين قد تفاعلوا مع أقرانهم المعاقين وغير المعاقين بصورة متساوية، وعندما وجدت فروق دالة في التفاعل كان ذلك راجعاً لبناء الفصل.

- وجد أن مجموعات الطلاب المتجانسة قد خفضت من تكامل واتدماج الطلاب

وهذه الدراسة تشير الى مظهر من مظاهر المهارات الاجتماعية وهو التفاعل الاجتماعي الذي ينمو من خلال الدمج في الأنشطة المدرسية بين الطلاب المتخالفين عقلياً وأقرانهم العاديين.

• أما دراسة هيمن ومرجليت Heiman & Margalit (١٩٩٨) فقد

استهدفت تقدير مشاعر الوحدة والاكتئاب والمهارات الاجتماعية بين الطلاب ذوي التخلف العقلي الخفيف في أوضاع تربية مختلفة وتكونت عينة الدراسة من ٥٧٥ طالب من ذوي التخلف العقلي الخفيف تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٤) سنة ينقسمون تبعاً للأوضاع التربوية الى

- ١٢٤ طفلاً في فصول الدمج الشامل مع أقرانهم العاديين

- ١٢٨ طفلاً في فصول التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية

- ١٢٣ طفلاً في مدارس خاصة بذوي الاعاقة العقلية (عزل)

ولقد تم تقييم كل من : الاحساس بالوحدة ، والاكتئاب والمهارات الاجتماعية

عن طريق تقارير ذاتية للطلاب ، ومدرسات الأقران في المحيط الاجتماعي

وتوصلت الدراسة إلى :

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوحدة والاكتئاب

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية وكل من الوحدة

والاكتئاب فكلما زادت المهارات الاجتماعية قلت مشاعر الوحدة والاكتئاب

- أظهر الطلاب المعاقين عقليا قبل المرافقة في فصول المدارس العادية وحدة واكتساباً أكثر من الطلاب المشابهين لهم في مدارس التربية الخاصة

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تتنافس مع فكرة الدمج حيث كان الطلاب المدمجين في فصول المدارس العادية أكثر شعوراً بالوحدة والاكتئاب من مدارس التربية الخاصة المنعزلة - وقد يرجع ذلك الى ظروف العينة وظروف بيئة الدمج ومدى الوفاء بمتطلبات الدمج .

يتضح من العرض السابق ان الدراسات التي تناولت تنمية المهارات الاجتماعية من خلال دمج الاطفال المتخلفين عقلياً والعاديين سواء كان ذلك الدمج داخل المدرسة في نفس الفصل أو من خلال الامشطة المدرسية ، أو أسشطة اللعب، أو دمج اجتماعي (مجتمعي) بعد ترك المؤسسات الايوائية أو الدمج في العمل، واظهار الفرق بين سياسة الدمج وسياسة العزل في مؤسسات أو في مدارس خاصة بالمعوقين...

وأوضحت هذه الدراسات في مجملها أن الدمج يساعد المتخلفين عقلياً على تنمية مهارات اجتماعية لاحصر لها - ومن مجموع هذه الدراسات ظهرت قيمة الدمج في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الايجابي، والتواصل الاجتماعي، الصداقة، تحسين التوافق الاجتماعي والسلوك التكيفي، والضح الاجتماعي، والتعاون ، والاستقلال ، وتقليل الاعتمادية على الآخرين، الكفاءة الاجتماعية ، تنمية مهارة اتباع التعليمات ، التقبل الايجابي للحد ، العبادة ، الرد ، الاحتفاظ بالتفاعلات، التدريب على كيفية الاعتذار عن الخطأ، وقبول اعتذارات الآخرين ، والمشاركة ، طلب المساعدة ومساعدة الآخرين ، تنمية المسؤولية ، والشايط المهني، والتعبير عن اعتزاز الفرد بنفسه ، الانتماء الذاتي، اتباع النظام، تقليل السلوك الاتعزالي . كما استخدمت الدراسات هيات عديدة لتنمية المهارات الاجتماعية منها نمذجة الانوار الاجتماعية ، المحث ، والتشجيع على الاستجابة ، التغذية الراجعة ، الالعب الصاعية وغيرها

الفصل الخامس

الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً

- تعريف الاضطرابات السلوكية.

- خصائص الاضطراب السلوكي.

- أشكال الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً.

- التدريب على المهارات الاجتماعية واستغاض

الاضطرابات السلوكية.

- أثر الدمج على سلوكيات المنحلمين عقلياً

أجمعت نظريات علم النفس على أن سنوات الطفولة هي أساس تكون الشخصية الراضية المتوافقة - ومن ثم فإذا كانت سنوات الطفولة سوية كان الشخص في مرافقة ورشده ناضجاً ومنتجاً وبالعكس تسهم مشكلات الطفولة في نشأة الاضطرابات النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية في المرافقة والرشد (محمد عويدة، كمال مرسى ١٩٨٦، ٢١٥)

تعريف الاضطرابات السلوكية

تعددت التعريفات التي تناولت الاضطرابات السلوكية في الطفولة، وتداخلت مع تعريف اضطرابات الطفولة بصفة عامة

فيعرف الاضطراب السلوكي بأنه سلوك يختلف عما ألفته الجماعة، يتكرر عند صاحبه، ويصلح على اضطراب بخاصته، وقد ينتشر فيؤثر في بعض أشكال أخرى من السلوك، كما يمتد من تنوره وتعليله لبعض الوظائف (سبله هاشم ١٩٧٩، ٥٨)

كذلك تعرف المشكلات السلوكية بأنها تلك الأنواع من السلوك التي يرى الآباء والمعلمون أنها سلوك غير مرغوب فيه، ويعتبر صعوبة في مواجهته، ويؤدي إلى اضطراب في الأداء، ويمثل بوضوح سلوكاً لا توافيقاً من قبل الفرد (محمد جميل منصور ١٩٧٩، ٩٠)

وفي دليل تشخيص الأمراض النفسية للجمعية المصرية للطب النفسي تم تعريف اضطرابات الطفولة بأنها تلك الفئة من المشكلات التي تحدث عند الأطفال والمراهقين، وتحدث شكلاً مستمراً ومقاوماً للعلاج، وهي في ذلك تفوق تلك التفاعلات الموقفية العابرة، ولكنها تصل إلى درجة العصاب أو الدمار، أو اضطرابات الشخصية وهذه الدرجة المتوسطة في الرسوخ التي تصف هذه المجموعة ترجع إلى الحيفية المرنة للسلوك في هذه المرحلة من العمر، وتشمل المظاهر المميزة لهذه المجموعة أعراضاً مثل النشاط

الزائد، ضعف الانتباه، الخجل، الشعور بالرفض، العدوان الزائد، الانحراف (الجمعية المصرية للطب النفسي : ١٩٧٩، ٧٧)

وتعرف ممنوعة سلامة (١٩٨٤) الاضطرابات السلوكية بأنها "مشكلات يتحقق فيها نزوات ورغبات الطفل، ويغاضى المجتمع من جراء ذلك" (ممنوعة سلامة - ١٩٨٤، ٧٠). وقد أوردت هانم الشينى (١٩٨٥ - ١٥-١٦) عدة تعريفات للاضطرابات السلوكية - منها :

تعريف روتر Rutter حيث يعرف الاضطرابات السلوكية بأنها " أعراض تظهر في صورة سلوك يصبح مستوراً للشكوى ، وينحرف عن التوقعات الاجتماعية، وعن ملاسته للمواقف الذي حدث فيه ونظام الحياة ويمثلها المتعارف عليه في نواتر الأسرة" وكذلك تعريف لولف Wolff للاضطرابات السلوكية بأنها " عبارة عن عرض أو هذه أعراض تثير انتباه أو انزعاج أو قلق أو غضب من هم حول الطفل"

ويعرف محمد عوده ، كمال مرسي (١٩٨٦ - ٢٥٣) مشكلات واضطرابات الطفولة بأنها عبارة عن "صعوبات تواجه بعض الأطفال بشكل متكرر ، ولا يمكنهم التغلب عليها بأنفسهم بإرشادات وتوجيهات والديهم ومدرسيهم - فيسوء توافقهم ووعايتهم نموهم ، ويسلكون سلوكاً غير مناسب لسنهم ، أو غير مقبول اجتماعياً ، وتضعف ثقتهم بأنفسهم ، ويسوء مفهومهم عن أنفسهم وعن الآخرين ، وتقل فاعليتهم الإيجابية في المواقف الاجتماعية ، وتضعف قابليتهم للتعلم والاكتساب ، ويحتاجون إلى رعاية خاصة على أيدي متخصصين في مجالات الصعوبات التي يعانون منها".

ولهذا هذا التعريف ينطبق على اضطرابات الطفولة بصفة عامة أكثر من تمييزه بوصف الاضطرابات السلوكية.

ويرى محمود حمودة (١٩٩١ - ١٣٦) أن سلوك الطفل يعتبر مضطرباً أو مشوشاً عندما يختلف تصرفه عن توقعات المحيطين به ، وتختلف هذه التوقعات باختلاف ثقافة المجتمع. كما تختلف هذه التوقعات عندما يحدث هذا السلوك في مكان ومواقف غير

مناسبين ، على أن يؤخذ عمر الطفل في الاعتبار . فالتقلبات الوجدانية مثلاً في عمر ثلاث أو أربع سنوات يعتبر سلوكاً طبيعياً ولكنها بعد ذلك تعتبر سلوكاً مضطرباً ويتفلس الطريقة يعرف عبد الستار ابراهيم وآخرون (١٩٩٣ :٢٢) اضطرابات الطعنة بأنها . "كل سلوك يشير الشكوى أو التدمير لدى الطفل أو تبويه أو المحيطين به في الأسرة أو المؤسسات الاجتماعية والتربوية يدفعهم الى التماس مصيعة المتخصصين وتوجيهاتهم المهمة للتخلص من ذلك السلوك"

وتعرف زينب السحابي (١٩٩٩ :٢٦) الاضطراب السلوكي للطفل بأنه "اضطراب سلوك الطفل بدرجة تخرج عن السلوك العادي مما يعوق حياته العدية ويؤثر على حياته الاجتماعية. ويحتاج لمساعدة علاجية ومن هذه الاضطرابات العدوان المتكرر ، والصعب ، والتبول اللاإرادي والسلوك الانسحابي"

وأخيراً يعرف حسن مصطفى (٢٠٠٦ :١٢٢) الاضطرابات السلوكية بأنها مجموعة ثابتة من السلوكيات والتصرعات التي تتطور مع مرور الزمن ، ويتصف أصحابها بالعنوانية واستهلاك حقوق الآخرين، ويرتبط السلوك المضطرب بالعديد من الاضطرابات النفسية الأخرى . كما يرتبط بعدة عوامل نفسية اجتماعية

وتنتهي الباحثة بعد عرض هذه التعريفات إلى أن الاضطرابات السلوكية هي مجموعة من السلوكيات غير العادية التي يظهرها الطفل بصورة واضحة ومتكررة ، وتكون غير ملائمة للمرحلة العمرية للطفل ، بحيث تصبح هذه السلوكيات غير مقبولة من المحيطين به ، ليسوء توافقه ، ويحتاج إلى تدخل إرشادي أو علاجي من المتخصصين

خصائص الاضطراب السلوكي

أورد الباحثون خصائص متعددة تميز الاضطراب السلوكي - ومن هذه الخصائص ما يلي

١- التكرار :

فالاضطراب السلوكي عبارة عن نمط متكرر ومتواصل من السلوك الذي شتتهك فيه

الحقوق الرئيسية للأخرين، والمعايير والقواعد الاجتماعية (حسن مصطفى ٢٠٠٦/٤٢٧).
وتكرار ظهور السلوك الشاذ أو المنحرف الذي هو عرض للمشكلة أو الاضطراب ، فظهور
السلوك الشاذ مرة أو مرات قليلة لا يدل على وجود مشكلة عند الطفل لأنه قد يكون سلوكاً
عابثاً قد يختفي تلقائياً أو بمجهود من الطفل أو والديه (محمد عوده ، كمال مرسى :
١٩٨٦ ، ٢٥٣).

٢- عدم الملاءمة :

بمعنى أن يكون الاضطراب السلوكي غير متناسب مع مرحلة الطفل من العمر
والنمو (سورين ١٩٧٩ ، ٧١٩) فالسلوك الذي يعتبر عادياً في سن معينة يصبح من
علامات سوء التوافق إذا لزم الطفل عندما يكبر فثورات الغضب تعتبر عادية بالنسبة
لطفل الثانية أو الثالثة من عمره ، ولكنها تصبح علامة خطيرة على سوء التوافق عند طفل
في العاشرة ، وبعض الأعراف تعتبر أمراً عادياً للصغار الأطفال دون الخامسة ولكنها
تعتبر من علامات اضطراب القيم إذا ظهرت عند الكبار (مصطفى فهمي ١٩٧٦ ،
٢٤٥-٢٤٦)

٣- عدم المقبولية الاجتماعية

تعتبر الاضطرابات السلوكية غير مقبولة - اجتماعياً ، فهي لا تجاوب لمحاولات
الوالدين والمعلمين وجميع المحيطين بالطفل لتعديل هذه السلوكيات المضطربة أو تعديلها
(محمد عوده ، كمال مرسى ١٩٨٦ ، ٢٥٣) فالطفل ينغمس في أنشطة يعارضها أولئك
الذين من حوله ، ويؤدي إلى نتائج سلبية سواء له أو لغيره ، وبالتالي ينتج عنها عقوبات
اجتماعية واحدة من جانب المحيطين به في بيئة المباشرة (محمد محروس الشناوي
١٩٩٦ ، ١٢٩)

٤- إعاقة النمو والتوافق

فالسلوك المضطرب يتدخل في إعاقة نمو الطفل النفسي أو الاجتماعي مما يؤدي
إلى اختلال سلوك الطفل وبشاعره عن سلوك أقرانه ، ويدخله في الحد من كفاءة الطفل

في التحصيل الدراسي وفي اكتساب خبرات جديدة، كما يتخلل في اعادة استمتاع الطفل بالحياة مع نفسه ومع الآخرين . كما يؤدي الي المعاناة النفسية ويضعف علاقات الطفل الاجتماعية (محمد عودة ، كمال مرمسي ١٩٨٦ ، ٢٥١) بالإضافة لذلك فان الاضطراب السلوكي يؤدي الي العجز العام لدى الطفل من حسن الاتصال بالآخرين ومن تحصيل الاشباع والمتعة في الحياة ومن استمرار النمو والتقدم نحو التنضج (سوين ١٩٧٩ ، ٧٢٠)

أشكال الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً

وقد اوردت الجمعية الأمريكية لمتخلف العقلي في دليلها الخاص بقياس السلوك التكيفي أن الاضطرابات السلوكية التي يكشف عنها تقدير الكفاءة الاجتماعية للمتخلفين عقلياً تتضمن أربعة عشرة مجالاً - هي

١- السلوك المدمر والعنيف Violent and Destructive Behavior :

ويتضمن هذا السلوك التلع البدني ، أو الشد ، أو البسق ، أو الرفس ، أو القاء الأشياء على الآخرين ، أو العض ، أو الإهانة ، أو إيذاء الحيوانات ، أو تدمير الممتلكات الشخصية وممتلكات الآخرين أو الممتلكات العامة . وبويات العضب الانفعالية

٢- السلوك المضاد للمجتمع Anti Social Behavior :

ويتضمن مضايقة الآخرين والإيقاع بهم ، والتامر عليهم والفساد مشاطتهم أو العابهم مل وارعاجهم ، ولأستئمان على ممتلكات الآخرين لعدم حفاظه عليها هي قصد ، واستفهام ألفاظ نابية .

٣- سلوك التمرد والمصيان Rebilious Behavior

ويتضمن مخالقات النظام والتعليمات والقواعد المنظمة للعلاقات داخل المؤسسة أو المعهد ، ويتمرد كثيراً ، ولا يلتزم بالواجبات ، الهروب من المنزل أو المدرسة ، وسوء التصرف في المحال العامة .

٤- سلوك لا يثير ثقة به **untrusted Behavior**

ويتضمن ، الكذب ، والفسخ ، والسرقة .

٥- الانسحاب **Withdrawal**

ويتضمن السلبيية ، والجمود ، والخجل ، وعدم الانتماج في الجماعة

٦- السلوك النمطي والزماني **Stereotyped Behavior and Mannarism**

ويتضمن سلوك المدلولة ، والأوضاع الجسمية الشاذة في الوقوف والجلوس والمشي والاستلقاء ،

٧- مآفات اجتماعية غير مقبولة **Inappropriate Interpersonal Manners**

وسواء في لمس الآخرين واقترب منهم كثيراً ، أو تعلقه بهم ، أو الحديث معهم

٨- مآفات صوتية غير مقبولة **un-acceptable vocal Habits**

سواء كان بصوت المنخفض أو العالي ، أو التحدث عن نفسه ، أو تقليد صوت وكلام الآخرين... الخ

٩- مآفات غير مقبولة أو شاذة **un-acceptable or Loo-centric Habits**

ويتضمن السباب ، واللعب بالملايس والأزوار ، والاحتفاظ بالأشياء الصغيرة مثل الدبابيس ، والأزوار ، وربما ابتلاعها وقد يلعب بلعابه ، أو بصاقه أو باحراجاته ، والبصق ، وسيل اللعاب من الفم ، وعض الأصابع أو الملايس وتسميقها والخوف من السلم ، والصراخ إذا لمسه أحد وكل ما هو غير مقبول

١٠- سلوك اهذاء الذات **Self - Abusive Behavior**

ويشمل أي نوع من الإيذاء البدني بالضرب أو الخبط ، أو الشد ، أو العصى ، أو القرص ، أو الشطيط ، ووضع اليد في بعض الأماكن وإيمانها ، وقد يضع أشياء معينة في جيبه أو أذنيه أو أنفه ، وكثيراً ما يضعها في فمه

١١- الميل إلى الحركة الزائدة **Hyperactive Tendencies**

سواء كان ذلك في الكلام أو الحركة هي المشي أو الجري أو القفز أي أنه لا يهدأ

١٢- السلوك الشاذ جنسياً Sexually Aberrant Behavior

ويشمل سلوك الاستمناء ، والاستمرارية ، والميل الجنسية المثلية ، والسلوك الجنسي غير المقبول اجتماعياً

١٣- الاضطرابات النفسية الاتعمالية Psychological Disturbancies

وتشمل اضطرابات الذات ، وعدم الاستجابة المناسبة في وقت النقد أو الفشل أو الاحباط ، أو محاولة جذب انتباه الآخرين بشدة ، ولقاء المرض كثيراً - مع كثير من مظاهر الاضطراب الانفعالي في المراه ، وفي الأحلام ، وفي النوم ، والمخاوف المرضية ، وربما الاكتئاب

١٤- استعمال الأدوية use of Medication

مثل استخدام مهدئات أو أدوية وعقاقير ضد التشنجات (فاروق صادق ١٩٨٥ ، ٨-٧)

وقد أجريت دراسات عديدة للكشف عن أشكال الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلطين عقلياً وقد أورد فاروق صادق (١٩٧٦ ٢٢٧-٢٢٨) بعض الدراسات في هذا الصدد - حيث وجد جونسون Johnson ، وجونسون وكيرك Kirk أن الأطفال المتخلطين عقلياً في المدارس والفصول العادية ينقسمون بالانحراف في باقي تلاميذ الفصل ، مما يؤدي إلى نيل العائدين لهم واضطراب العلاقات الاجتماعية بينهم ومن ثم فإن الأطفال الذين يحولون إلى الفصول الخاصة قد كشفوا عن الاحتفاء التدريجي لصفات الانحراف والأسباب والعنوان وذلك بحسب الدرجة التي يسمح بها جو الفصل الخاص

ويوجد جرين Green في السات المتخلطات عقلياً في مؤسسات التربية الخاصة كى غير منكيغات وعدوانيات في المواقف الاجتماعية ، وتكرر هروبهم عن المؤسسة

وفي دراسة أجراها سعيد نعيم (١٩٩٩) للكشف عن أعداد السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلطين عقلياً ، توصل إلى عدم اختلاف أعداد السلوك العدواني لدى الأطفال

المتخلفين عقلياً باختلاف العمر ، بينما تختلف أبعاد السلوك العرواني باختلاف نوع الإقامة سواء كانت إقامة خارجية أو إقامة داخلية . ويفسر وجود العنوان لدى المتخلفين عقلياً في المؤسسات الداخلية إلى القيود والاحباط ، وكثيراً ما يكون العنوان نفسه كسلوك مسبباً رئيسياً لارسال الطفل الى المؤسسة الداخلية للتخلص من مشاكله في المنزل ومع الجيران والأصحاب.

هذا - ولا تختلف الاضطرابات الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً عنها لدى الأطفال العاديين . ويرى العاملون في مجال العناية بالمتخلفين عقلياً أن اضطرابات السلوك لا ترجع إلى الاضطرابات العضوية المصاحبة لمالات التخلف العقلي بقدر ما تعود إلى الظروف الاجتماعية والبيئة المحيطة بالطفل (رمضان اللذاني ١٩٩٦ ، ٩٧)

ويبدو أنه كلما انخفض مستوى خدمات المجتمع للمعاقين عقلياً وانعدمت رعايتهم وكانت بيتاتهم مساعدة على تفريخ الأنماط السلوكية المصادرة للمجتمع - فإن ذلك لاشك يساعد في زيادة الاضطرابات السلوكية، وقد يؤدي انخفاض مستوى المعيشة إلى انتشار أو كثر اللصوص والمصحات التي تستخدم المتخلفين عقلياً كنزوات لها (فاروق صادق ١٩٧٦ ، ٣١٤)

التدريب على المهارات الاجتماعية وانخفاض الاضطرابات السلوكية

لعل أخطر ما يعاني منه الطفل المتخلف عقلياً في حياته هو أن تتسم معظم أساليبه السلوكية بالعدف والحقائق الصبر والدات والآخرين ، والتصرفات المرمعة ، وعدم قدرته على إقامة علاقات اجتماعية مقبولة مع أقرانه ، لأنه يواجه كل نشاطه وطاقته نحو أساليب المسكوك المدمر، مما يجعله أكثر عُرضة لتجنب المواقف التي يكون لها تأثير في التفاعل الإيجابي من قبل الأقران والأخوة والوالدين مما يعجزه عن المشاركة والتكيف في مجتمعه ، ويصبح أكثر استهدافاً لصوص الاحباط . وكثيراً ما يظهر لديه عجزه في المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع الآخرين (أميرة بخش ١٩٩٨ ، ١٦٢)

ولقد تناولت دراسات عديدة فعالية البرامج التدريبية على المهارات الاجتماعية في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلطين عقلياً

وفي دراسة أجراها بوتنام وآخرين (Putnam et al ١٩٨٩) لتقييم أثر التعليم الخاصة بمهارات التعاون وسلوكيات التعامل الاجتماعي والمشاركة في تعديل سلوك الأطفال المتخلطين عقلياً المتصف بالعنوان المادي واللفظي وغير اللفظي - حيث تمت ملاحظتهم أثناء اللعب الحر ، وأسفرت عن فعالية هذه التعليمات في خفض السلوك العدواني وتحسين السلوك التواضعي

وفي الدراسة التي أجرتها أميرة بفض (١٩٩٧) عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقلياً - حيث تم تدريب أفراد العينة على مهارات التواصل اللفظي، والاستماع ، والتحدث والاتصال ، والمشاركة الوجدانية ، والصداقة ، والتعاون . أكدت النتائج فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى المتخلفين عقلياً

وفي دراسة أخرى أجرتها نفس الباحثة (١٩٩٨) لتدريب عينة من الأطفال المتخلطين عقلياً ذوي السلوك العدواني على برنامج تنمية المهارات الاجتماعية تضمن التدريب على اللعب التعاوني ، وسلوكيات المشاركة والتفاعل المبتدئ ، وتبادل العلاقات اليتيمية - وأكدت النتائج فعالية برنامج تنمية المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني الصريح، والسلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي ، والسلوك العدواني القوي ، وعدم القدرة على ضبط الذات

وعلى هذا - ترى الباحثة العالية فن التدريب على المهارات الاجتماعية تظهر فعالية في خفض الاضطرابات السلوكية لدى المتخلطين عقلياً ، ومن ثم تحاول الدراسة الحالية احسار فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية منطامي الدمج والعزل وأثره في خفض هذه الاضطرابات السلوكية

أثر الدمج على سلوكيات المتخلفين عقليا

تناولت عديد من الدراسات أثر دمج المتخلفين عقلياً مع أقران - عاديين على الجوانب السلوكية المختلفة في المجال الأكاديمي والسلوكي داخل الفصول مقارنة بأقرانهم في المدارس والفصول الخاصة ، وأنهم من خلال الدمج يحققون نجاحاً في التحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي ... من ذلك

• دراسة مارويل (Marwell) (١٩٩٠) التي استهدفت فحص تأثير الدمج على الأطفال المتخلفين عقلياً وأقرانهم وكانت عينة الدراسة مكونة من ٣٩ طالباً من نوى التلمذ العقلي الخفيف في خمس مدارس ابتدائية ، ومدرستين متوسطتين .

٢٠ طالباً بالمرسة العادية في مايسون بواشنطن

واستخدمت الأدوات التالية لجمع البيانات

- مقابلات واستبيانات طبقت على ١٦ مدرس بالتعليم العام، ٩ مدرسين تربية خاصة .

- مقابلات تليفونية مع آباء ٣٦ طالباً غير متخلفين مندمجين مع المتخلفين في نفس الفصول .

- استجابات سوسيومترية من اتجاهات ستة فصول من المدرسة

- استبيان طيق على آباء الأطفال غير المتخلفين

وتوصلت الدراسة الى ٣٩ نتيجة منها :

- أن الأطفال المتخلفين عقلياً المندمجين كانوا مقبولين بصفة عامة من زملائهم في الفصل، وتلقى ٦١/ منهم تقديرات سوسيومترية قريبة من المتوسط ، ٢٩/ كانوا مهملين اجتماعياً أو مرفوضين

- كان الطلاب المندمجون ناجحين بدرجة أكبر في احراز ثمان أهداف
لبرنامج التعليم المتفرد أكثر مما فعل الطلاب المساويون لهم في الفصول
التقليدية (المفردة)

- كان آباء الطلاب المتخلفين عقليا المندمجين واثقين بصفة عامة فقد
أشار ٨٥٪ منهم الى أنهم اختاروا برنامج الدمج مفضلية عن البرامج
التقليدية

- أشار ٩٠٪ من آباء غير المتخلفين إلى أن المعايير الأكاديمية والسلوكية
لابنائهم لم تتغير مع اندماجهم مع الأطفال المتخلفين عقلياً

- وجد معلموا التعليم العام تأثيرات اجتماعية ايجابية بالمسبة للطلاب
المتخلفين.

هذه الدراسة توضح أن الأطفال المتخلفين عقلياً المندمجين مع أطفال
عاديين يلقون قبولا من أقرانهم ، وكان آباؤهم راضون عن برامج الدمج ، وأهم
أحرزوا تقدماً تعليمياً وسلوكياً واجتماعياً في فصول الدمج كما أن آباء الأطفال
العاديين لم يجدوا تأثيراً سلبياً لدمج ابنائهم مع طلاب متخلفين عقلياً - مما يدعم
سياسة الدمج .

- واستهدفت دراسة هوايت White (١٩٩٠) التعرف على تأثير الانتقال من
نظام العزل داخل الحرم الجامعي الى الإقامة في شقة مع أفراد غير
متخلفين بهدف الاندماج في المجتمع.

وكانت عينة الدراسة مكونة من ثمان شبان متخلفين عقلياً

وقد زار الشبان وأسرههم هذه الشقق واختاروا المجرات ، ورفاق المجرات
وتم تدريب مبدئي لهؤلاء الشبان على مسائل الأمان ، الحماية الذاتية، التعريف
بمواقع الموير ماركت ، المواصلات العامة ، التعرف على أقرب محل بيتزا

وقد استخدمت الأدوات التالية .

- مقياس السلوك التكيفي

- مقابلات مفتوحة مع الشبان وأبائهم

وتوصلت النتائج الى

- وجود تحسن جوهري في مهارات السلوك التكيفي ، انخفاض السلوك غير

التكيفي لديهم بعد التحرك الى الشقق داخل المجتمع

- عبر الوالدان عن اتجاهات ايجابية حول مسائل الامان ، التسهيلات

الجسمية والطعام ويأعتبارهم آباء فقد تغيرت احكامهم نحو سياسة

الدمج بتحسن مهارات الاستقلال والعلاقات الاجتماعية لأبنائهم

- اشارت المقابلات مع الشبان أنفسهم الى وجود رضا عن البرنامج

ومستوى الاستقلالية، والعلاقات الاجتماعية لديهم

وتلويذ هذه الدراسة سياسة الدمج المجتمعي المتخلفين عقلياً وتدريبهم على

التعايش في المجتمع ، وتكشف عن رضا الآباء عن سياسة الدمج المجتمعي

لأبنائهم المتخلفين عقلياً

ومن ناحية أخرى استهدفت دراسة هادل خضر (١٩٩٠) التعرف على أثر

دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع أطفال المدارس العامة على مفهومهم لدوائهم

- وتكونت عينة الدراسة من :

اثنتي عشرة طفلة متخلفات عقلياً من القسم الخامس بمدرسة كلية وميسس

للبيات، تتراوح اعمارهن بين ١٢-١٩ سنة ، ونسبة ذكائهن بين ٢٥-٥٥ تم تقسيمهن

الى مجموعتين احدهما تجريبية الأخرى ضابطة كل مجموعة مكونة من ٦ أطفال

- واشتملت عينة الأطفال الاسوياء على ٦٢ تلميذة بالصف الأول الاعدادي من

نفس المدرسة من فصلين - أعتبر أحد الفصلين مجموعة تجريبية

والأخرى مجموعة ضابطة كل فصل به ٣١ تلميذة

ولقد تم دمج المجموعتين التجريبيتين (المتخلفات عقلياً والمعاديات) معاً في

خصص النشاط المدرسي (التربية الرياضية ، التربية الموسيقية) فقط ، ولمدة فصل دراسي.

واستخدم الأدوات التالية .

- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة (ل) لتجانس المجموعتين التجريبية والضابطة.

- مقياس مفهوم الذات : حسام فيه.

وتوصلت نتائج الدراسة الى

- عدم وجود فروق دالة احصائية في درجات أبعاد مفهوم الذات بين البنات المتحلفات عقلياً والسويات (قبل الدمج) فيما عدا مفهوم الذات الجسمية التي كانت الفروق فيها لصالح المتحلفات عقلياً

- عدم وجود فروق دالة احصائية في درجات أبعاد مفهوم الذات للمجموعة التجريبية من المتحلفات عقلياً قبل وبعد الدمج

- عدم وجود فروق دالة احصائية في درجات أبعاد الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة من البنات السويات قبل وبعد الدمج عدا الجانب المهني - حيث انخفضت درجاته في القياس المعدي بشكل دال احصائياً

وترى الباحثة أن عدم تحسن مفهوم الذات لدى المتحلفات عقلياً بعد الدمج يرجع إلى أنهن من فئة القابلات للتدريب، وبالتالي لم يتغير مفهوم الذات لديهن مع عملية الدمج - ومع ذلك فإن نتائج الدراسة تؤكد عدم وجود تأثير سلبي للدمج على التلميذات المعانيات بعد الدمج .

• وأجرى سيتلنجتون Sitlington (١٩٩١) دراسة تنميهه أستهدفت

التعرف على التغيرات في التوافق لدى راشدين متخلفين عقلياً على مدى يتراوح من سنة الى ثلاث سنوات بعد التخرج من المدرسة العليا

وتكوّنت هيئة الدراسة من:

- ٢٦٠ طالباً من فصول عام ١٩٨٤ تم مقابلتهم بعد مرور عام من التخرج من

المدرس وبعد ثلاث سنوات من التخرج تم مقابلة ١٦٦ منهم.

- ٣٢٢ طالباً من فصول عام ١٩٨٥ تم مقابلتهم بعد مرور عام من التخرج من

المدرسة العليا، كما تمت مقابلتهم مرة أخرى بعد مرور ثلاث سنوات.

وقد تم جمع بيانات منهم عن:

- الحالة الزواجية والتسويق العملي،

- معلومات عن العمل وما اذا كانوا يشتغلون بعمل تنافسي.

- الكفاءة الاجتماعية القريبة من المحك النوعي.

- المقارنة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والمهني بين العام الأول والعام

الثالث من التخرج من المدرسة العليا.

وتوصلت نتائج الدراسة الى انه

- بعد مرور ثلاث سنوات فان ١٨٥/ قابلوا محكاً منخفضاً من النجاح،

وبرتبة ٣/٩ معياراً أعلى.

- توجد فروق دالة احصائياً في السلوك التوافقي بعد الاندماج في المجتمع

عنه في البرامج المدرسية المقيّدة.

- توجد فروق دالة احصائياً في السلوك التوافقي بعد مقابلة العام الأول

والعام الثالث حيث كان التوافق في العام الثالث أقرب الى المحك النوعي

وتشير هذه الدراسة الى فعالية الاندماج داخل المجتمع بعد التخرج من

المدرسة، والذي ينعكس على السلوك التوافقي والكفاءة الاجتماعية

* واذا كانت الدراسة السابقة قد ركزت على الدمج في المجتمع بعد التخرج

من المدرسة فان دراسة بلاج Blagg (١٩٩٢) قد استهدفت مقارنة

التحصيل الاكاديمي والسلوك التكيفي والتوافق الاجتماعي عند دمج

الأطفال المخلعين عقليا القاعين للمعتمدين. ونرى صعوبات التعلم والمضطربين سلوكياً وأطفال الفصول المتطانية وكان مجموع أطفال العينة ١٢ طغلاً نزلوا لاهارهم بين (٦٧) سنوات بم اختيارهم عشوائياً من خلال قوائم الفصول بمدرسة ابتدائية

وقد طلق على كل تلميذ هراً

- مقياس السلوك التكيفي للأطفال اختيار محصيلي

وقام معلم الفصل بملاحظة كواي - مرسون لفحص المشكلات السلوكية Quality Paterson Behavior Problems وذلك بالنسبة لكل تلميذ

وتم إجراء سلسلة من تحليلات البيانات لتحديد ما اذا كانت توجد فروق بين المجموعات الأربع واستمرت النتائج على

- وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٠١ في كل مكون من مكونات السلوك التكيفي والتوافق الاجتماعي على الرغم من ان ٢٠ من ٧٠ - كانت قادرة على التمييز بين الفئات الأربعة

- كانت مكونات السلوك التكيفي والتحصيل الأكاديمي فعاله في التمييز بين المخلعين عقليا وأطفال الفصول المتطانية على المجموعات الأخرى

أظهر ان مكونات التوافق الاجتماعي كانت أكثر فعاله في تمييز الأطفال ذوي السلوك المضطرب عن المجموعات الأخرى

وبذلك كان نتائج الدراسة تكون مؤيدة لفكرة ان دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الاعاقات المختلفة له اهمية تربوية في تحقيق التوافق الاجتماعي والأكاديمي

- وأخرى هادل خضري مایسة المفتي (١٩٩٧) دراسة عن ادماج الأطفال المخلعين عقلياً مع الأطفال الأسوياء في بعض المدارس المتوسطة وأثره على ذكائهم وسلوكهم التكيفي

وتكونت العينة من مجموعتين.

- أحدهما تجريبية: مكونة من ٦ بنات بكلية رمسيس للبنات بالقاهرة في عمر
زمني ١٢-١٩ سنة، ونسبة نكانهن (٢٥-٥٥)، تم انماجهن في أحد الفصول
الدراسية العادية خلال أنشطة مدرسية (تربية موسيقية، فنية، رياضية)،
وذلك طوال فصل دراسي كامل.

- ومجموعة أخرى ضابطة مساوية للمجموعة الأولى في العدد، وتمت
المجانسة بين المجموعتين من حيث الجنس، والعمر، ونسبة الذكاء،
وتم تطبيق الأدوات التالية على كلتا المجموعتين.

- اختيار ستانفورد بينيه للذكاء

- مقياس السلوك التكيفي.

ويمقارنة لمجموعتين التجريبية والضابطة وقبل وبعد الدمج - أظهرت النتائج
مايلي.

- عدم وجود أي فروق دالة احصائية على اختبارات الذكاء والسلوك التكيفي
بين المجموعتين

- وعلى الرغم من ذلك ظهرت أهمية ادماج الأطفال الموقنين في المجري
التعليمي العام. حيث لوحظت تغيرات في السلوك التفاعلي بين البنات
العابيات والمتخلفات عقلياً من حيث التقبل الاجتماعي لهن، بل زاد
مستوى التفاعل والتواصل الاجتماعي لدى المتخلفات عقلياً

وترى الباحثة أنه يمكن ارجاع عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية
والضابطة بعد الدمج الى ان عينة الدراسة من فئة المتخلفين عقلياً القابلين للتدريب،
ولو كانت من فئة القابلين للتعلم لظهرت قيمة الدمج بصورة واضحة

• وفي دراسة أجراها سنثروب كوري Center & Curry (١٩٩٣)
أستهدفت بحث أثر الدمج الشامل المطور على التحصيل الأكاديمي والكفاءة
الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقات العقلية الخفيفة

أجريت على عينة مكونة من ١٣ طالب بالمرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٧) سنة تم توزيعهم على فصول الدمج مع الأطفال العاديين وعينة أخرى مماثلة من فصول العزل الخاصة

وُستخدم لجمع البيانات الأدوات التالية

- مثيرات التحصيل الأكاديمي - مقياس التواصل اللفظي

- التقارير المدرسية التي قهرها المعلمون في الفصول وأفراد الهيئة المدرسية

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية.

- وجود فروق دالة احصائية بين طلاب مجموعتي الدمج والفصول الخاصة المنعزلة، حيث تحسن الطلاب المدمجون في درجات العهم المعطى (حل الشفرة) واللغة الاستقبالية والحساب

- وجود فروق بين المجموعتين في المهارات الاجتماعية، وزاد الوقت المنقضي لأطفال الدمج في اللعب مع أقرانهم العاديين
- لم تلاحظ أي تأثيرات سلبية للدمج

ولعل هذه الدراسة تثبت بجدارة قيمة الدمج وإثارة الإيجابية على الطلاب المعاقين عقلياً من الحاجة الأكاديمية واللغوية والاجتماعية مقارنة بنظام العزل في فصول خاصة أو مدارس منفصلة

٥ ومن ناحية أخرى أجرى عادل شطيمر (١٩٩٥) دراسة للتعرف على الاتجاهات المتبادلة للأطفال المتعلمين عقلياً والأطفال العاديين نحو الدمج معاً في بعض نواحي الأنشطة التعليمية
وتكونت العينة من

- ١٨ متماً متحالفة عقلياً تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٩ سنة، وتتراوح نسبة دكانهم بين (٢٥-٦٩) من القسم الخامس بكلية رمسيس للبدات
- ٣١ بنتاً بالصف الأول الاعدادي بنسب المدرسة

ويطبق على المجموعتين استبيان مكون من سبع أسئلة عن نواحي الأنشطة التعليمية المشتركة بين المجموعتين.

وأوضحت نتائج الدراسة

- أن اتجاه البنات المتخلفات عقلياً نحو الدمج مع البنات العاديات في نواحي الأنشطة التعليمية كان اتجاهاً إيجابياً في مجملته خاصة تناول الطعام والغذاء.

- كانت اتجاهات البنات العاديات نحو الدمج مع المتخلفات في بعض الأنشطة التعليمية أكثر إيجابية في نواحي اللعب، والغناء والرسم، وتلقى الدروس، والرحلات- بينما كانت اتجاهاتهن سلبية فيما يتعلق بالدمج في تناول الطعام وتكوين الصداقات

- كانت أسباب قبول الدمج من قبل المتخلفات تشير الى أن العاديات في سنهن، وأنهن يستغفن منهن في تعلم الرسم، والغناء والالعاب المختلفة، ويساعدونهن في الكتابة، وحل الحساب، والاستدكار لهن أما أسباب الرفض فيرجع الى عدم معرفتهن لبعض العاديات وأن بعضهن يضربهن ويضمكن عليهن

- أما أسباب قبول الدمج من العاديات فيرجع الى عدم الرفض في ان يحسمن بالنقص، وعدم جرح مشاعرهن، وأنهن يحبين أن يسعدنهن، ولأنهن موهوبات في الرسم والغناء.

أما أسباب الرفض فكانت ترجع الى الخوف من المتخلفات، وعدم وجود أصدقاء لهن، وأن قدراتهن محدودة، وعدم التكلم معهن، وأدهن يفضلن أصدقائهن العاديات، وأنهن لا يعرفن كيفية التقاطهن معهن

وترى الباحثة أن هذه الدراسة توضح إمكانية الدمج بسهولة حيث أن كل من الطلاب المعاقين والعاديين يمكن أن يتقبل كل منهم الآخر بسهولة، وأن تعديل

الاتجاه نحو الفئات الخاصة خطوة أولى قبل الجمع لأعداد الجماعات التي يتم الدمج بينها

* ولقد أجرى بانج ولامب Bang & Lamb (١٩٩٦) دراسة اختبرت تأثير ثلاث سنوات من الاندماج الكامل لطلاب ذوي إعاقات شديدة في المدرسة العليا في ميتشجان وتكونت العينة من

٧ طلاب لديهم دلائل على الإعاقة منهم ٢ طلاب إعاقة عقلية شديدة، ٢ توحدين، ٢ متعددي الإعاقة

ينتمجون مع أقرانهم العاديين ممجاً شاملاً في الفصل العادي.
وقد استخدمت الأدوات التالية لجمع البيانات:
- استفتاء طبق على الآباء والمعلمين والتربويين بالمدرسة بخصوص الجوانب الأسرية، والتفاعلية، والفرؤية المتعلقة بكل طفل.
- استمارة ملاحظة لتفاعلات الطلاب
- وأشارت نتائج الدراسة إلى أن

- أشار الآباء إلى وجود فريق إيجابية جوهرية هي حياة الأسرة بعد اندماج الطفل بالمدرسة تمثلت في زيادة التفاعلات داخل الأسرة، ومع الأصدقاء والجيران، وإحساس المشكلات السلوكية، ولكن ردت الصنف الوالدية أشار كل من معلمي التربية الخاصة والتربية العامة إلى وجود فريق واضحة بالنسبة للطفل مع الدمج تمثلت في زيادة المشاركة في المعلومات، مع المواد التعليمية، قيادة التدهيم من المرشدين والمهيين المصاحبين.

- أشار مجموعة المربين إلى عدم وجود تأثيرات فعالة مساعدة للدمج مما يتعلق ببرامج الخدمة الداخلية والأنشطة التنموية بالمدرسة، والمساعدات التكنولوجية

- اتفق الآباء والمعلمون على أن فرص الطلاب المعاقين في التفاعل مع غير المعاقين كانت معرزة في مواقع الدمج

- وجدت الملاحظات في العصور أن التفاعلات بين الطلاب المعاقين مع أقرانهم غير المعاقين كانت مقبولة بصورة كبيرة

- أشارت الملاحظات في الفصل أيضاً إلى أن المهنيين المصاحبيين قد ساعدوا الطلاب المعاقين في فهم التوجيهات، ولكنهم كانوا يميلون إلى السيطرة على التفاعلات مع الطلاب العاديين

وهكذا فإن هذه الدراسة تشير بوضوح إلى تأثير الدمج في زيادة فعالية وكفاءة الأطفال المعاقين الاجتماعية والأكاديمية إذا ما توفرت الظروف المناسبة للدمج داخل البيئة المدرسية

• وأجرى إيمانولسون وسوناندر Emanuelsson & Sonnander

(١٩٩٧) دراسة استهدفت تقييم مدى قدرة النظام التربوي السعودي على إمداد كل فرد بفرص متساوية من أجل تربية متكافئة- وذلك من خلال تقييم الطلاب ذوي التخلف العقلي الخفيف في المدارس العادية.

وتضمنت هذه الدراسة الطولية تقييم العينات التالية

- ١١٦ طفلاً من ذوي التخلف العقلي الخفيف بالفرقة السادسة خلال العام ١٩٨٠/٧٩.

- ١٢٣ طفلاً من ذوي التخلف العقلي الخفيف بالفرقة الثالثة في العام ١٩٨٢/٨١.

- كررت نفس الأعداد في العام ١٩٩٦/٩٥.

وأستخدمت أدوات تشمل

- استمارة استقصاء الحالة الطلابية، والخدمات التربوية

- ملاحظات المعلمين عن التحصيل الدراسي، واتجاهات الطلاب نحو المدرسة والسلوك التكيفي

وتمثلت نتائج الدراسة الى أن:

- معدل التخلف العقلي الحفيف في عينة الصف السادس كانت بنسبة ١٤,٥٪، وفي عينة الصف الثالث بنسبة ١٥,٦٪.

- وجود فروق دالة بين الطلاب ذوي التخلف العقلي الخفيف والطلاب غير المعوقين في المجالات الصفية - وذلك بالنسبة لاختبارات الحساب، وخدمات التربية العلاجية، ومشاعرهم نحو الدراسة

- ان تأثيرات الطلاب لم تكن محسنة لهم باعتبارهم متخلفين عقلياً بل كانت مساعدة .

وترى الباحثة أنه يؤخذ على هذه الدراسة انها قارنت بين المتخلفين عقلياً والعاديين في المجالات الأكاديمية مما جعل فكرة عزل المتخلفين عقلياً أو دمجهم موضع تساؤل - وكان ينبغي مقارنه اداء المتخلفين عقلياً بأنفسهم بين فترة وأخرى للوقوف على مدى التقدم في سلوكهم وتكيفهم بالبيئة المدرسية

• وأجرى بلوكه ومالوي Block & Malloy (١٩٩٨) دراسة استهدفت التعرف على اتجاهات الصات المشاركات في الألعاب الرياضية وإبانهن ومدرسيهن نحو دمج الأطفال المعوقين في برامج رياضية مع أفراد عاديين (مثل الاشتراك في فريق القذف السريع لكرة القوية)

وأوضحت النتائج

- أن اللعابات وإبانهن كان لديهم اتجاهاً إيجابياً نحو الدمج ونحو تعديل قواعد اللعبة لتمكين اللاعبين المعوقين من الحصول على خبرة آمنة وناجحة

- كان المدرسون مترددين بشأن تعديل قواعد اللعبة أثناء الدمج

وبذلك تثبت نتيجة هذه الدراسة تقلل قضية الدمج من الطلاب وإبانهن، مع ادخال تعديلات لتكييف الصماح المدرس للدمج والذي ظهر في الرغبة في تعديل قواعد اللعبة لصالح المعوقين.

• ومثل ما ورد في دراستي هوايت (١٩٩٠) وسيتلنجتون (١٩٩١) عن أثر الاندماج في المجتمع بعد مغادرة المدرسة- فإن دراسة برامستون وكريمينس Bramston & Cummins (١٩٩٨) قد استهدفت الكشف عن طبيعة الضغوط النفسية المرتبطة بالمؤسسات مقابل الانتقال الى المجتمع ، وقد أجريت الدراسة على أربعة من الاستراليين المتخلفين عقلياً الذين تتراوح أعمارهم بين (١٧-٢٠) سنة، حيث تم تتبعهم لمدة خمسة شهور بعد أن انتقلوا الى سكن مدعوم بالمجتمع

وتم استخدام أسلوب الملاحظة من قبل الفائتين بالرعاية - حيث تم تسجيل الضغوط التي يتعرض لها الفرد بعد خروجه من المؤسسة، والهموم التي يواجهها في المجتمع، والمهارات الاستقلالية والأعتماد على النفس.

وأُسفرت الدراسة من

- وجود فروق دالة بين سلوك أفراد العينة بعد الانتقال الى المجتمع وسلوكهم في المؤسسة- حيث اعتبر الانتقال الى المجتمع حدث إيجابي

- وجود فروق دالة بين مدركات أفراد العينة للضغوط النفسية قبل وبعد الاندماج في المجتمع - حيث خيروا ضغوطاً نفسية أقل مما كانوا يعانون منه داخل المؤسسة، بالإضافة الى ظهور سلوكيات أكثر إيجابية في التفاعل الاجتماعي في المجتمع

وهذه الدراسة توضح ان الإدماج في المجتمع يؤثر تأثيراً إيجابياً على سلوك المتخلفين عقلياً بعد مغادرة المؤسسة المزلية الداخلية، ويقلل من الاحساس بالضغوط النفسية

• وفي نفس الممار أجرى، إلياسون Eliasson (١٩٩٨) دراسة عن الدمج الاجتماعي والرضا بين الأفراد المتخلفين عقلياً

وتكونت عينة الدراسة من

- ٢٥٦ من نوى التخلّف العقلي الخفيف - نصفهم يعيشون في مساكن
منسوبة والنصف الآخر ثم تتابعهم بعد مرور سنة من خروجهم من المساكن
المؤسسية ويستخدم مقابلات مع أفراد العينة المقيمين داخل
المؤسسات، وأولئك الذين تركوها وبعد مرور عام من الاندماج
أوضحت النتائج

- وجود فروق دالة إحصائية بين الأفراد المتخلّفين عقلياً المقيمين في مساكن
مجتمعية وأولئك الذين يقيمون داخل المؤسسات في إدراكهم لفوائد
الاندماج الاجتماعي في المجتمع

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاندماج الاجتماعي والرضا عن الإقامة
في مساكن مجتمعية وبذلك تثبت هذه الدراسة المشاعر الداخلية الإيجابية
التي يفرها الأفراد الذين يشاركون المؤسسات إلى المجتمع والرضا الذي
يجدونه في الاندماج مع أفراد المجتمع على قدم المساواة

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة لمفارقة المؤسسات، فإن دراسة ستانكليف
وهابن Stancliffe & Hayden (١٩٩٨) استهدفت فحص تأثيرات التحرر
من المؤسسات على الأفراد الذين يبقون في مؤسسات منحدرة

وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ٧٦ فرد ممن بقوا بأحدى المؤسسات
في بولندا - تتراوح أعمارهم بين ١٤-٢٨ سنة، وتم تتابعهم لمدة أربع سنوات
واستخدمت الأدوات التالية لدراسة الحالة

- استمارة تتبع الحالة الصحية

- مقياس السلوك التكيفي والاضطرابات السلوكية

- سجلات المؤسسة.

- استبيان الحالة المؤسسية.

حيث قام المشرفون في المؤسسة بتتبع الحالة لكل فرد طوال فترة الدراسة

الطولية

وأُسفرت النتائج عن:

- اضطراب الحالة النمائية وزيادة حجم ونوع الاضطرابات السلوكية بتزايد عمر الطفل.

- وجود ارتباط موجب بين الاضطرابات النمائية والسلوكية وانحدار الاندماج المجتمعي وتناقص الخدمات العلاجية المتاحة وتدهور الرعاية التربوية البهائية داخل المؤسسة - على الرغم من تزايد الاتفاق على الخدمات بالنسبة لكل فرد بصورة جوهرية.

ومن الواضح أن هذه الدراسة على عكس الدراسات التي أوضحت الآثار الإيجابية للدمج، فإنها تلقي الضوء على الآثار السلبية للعزل خاصة في ظل تدهور الخدمات داخل المؤسسات البهائية، مما يؤكد بجداء ضرورة القضاء على هذه المؤسسات نهائياً وتوحيدها للأبد

- وفي دراسة لتقويم سياسة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بحسب مدارس من المدارس العامة بمحافظة الشرقية التي لها فصول ملحقه نجرها إيمان كاشف، عبد الصبور منصور (١٩٩٨)، وكانت عينة الدراسة مكونة من

- ٧١ من العاملين بالتربية الخاصة (مديرين، مدرسين، أخصائيين نفسيين وأخصائيين اجتماعيين، مشرفين)

- ٧٦ من أبناء التلاميذ العاديين.

- ٧٥ من أبناء التلاميذ المعوقين

- ٨٢ من الأطفال العاديين مالمصف الرابع والخامس الابتدائي.

وتم تطبيق عدة استبيانات للتجاء نحو الدمج على العاملين بالمدارس، أبناء كل من الأطفال العاديين والمعوقين، الأطفال العاديين

وأظهرت النتائج مايلي

- أيد أكثر من نصف أفراد العينة من المتخصصين فكرة الدمج الجزئي مع

العاديين في حصص الأنشطة

- أشار الرافضون لفكرة الدمج إلى أن الدمج يعطل العملية التعليمية، وعدم وجود مناهج ومعلمين مؤهلين أو ورش وطرق تدريس تتناسب الدمج يحول دون امكانيته، بالإضافة إلى أن الفروق الفردية الشاسعة بين العاديين ونوى الاحتياجات الخاصة يمثل عبئاً على المعلم

في حين أشار المؤيدون إلى أن الدمج يوفر الخدمة التعليمية للمعاقين في أماكن إقامتهم، ويوفر نفقات مادية للوالدين، كما يحفف من دفعات المدارس الدأحية، ويسهم في تقبل المجتمع للمعاق وتبنيته للحياة في المجتمع ويزيد من تفاعله الاجتماعي مع رفاقه العاديين ويخلق لغة للتفاهم معه

- ومن أهم النتائج الإيجابية لتجربة الدمج بعد مرور عام دراسي عليها ظهر أن عدم عزل المعاق عن المجتمع يؤدي إلى نهضة الاندماج في الحياة الطبيعية والتخلص من النظرة السلبية له، وتنمية روح الحب والثقة، وتنمية احساس التلميذ العادي بالمسؤولية نحو زميله المعاق

في حين أن أهم النتائج السلبية للتحربة فقد ظهرت في قلة المدرسين المتخصصين، وتقليد الطفل العادي لبعض السلوكيات الشاذة، وحدث بعض المشكلات بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين

- كانت نسبة الرافضين لفكرة الدمج من إباء العاديين ٦٨/١، كما كانت نسبة الرافضين لفكرة الدمج من إباء المعاقين ٧٤٦/١ كذلك كانت نسبة الرفض بين الأطفال العاديين بنسبة ٦٩٩/١

وترى الباحثة، أن هذه الدراسة التي قيمت تجربة الدمج بعد مرور عام من وجود الفصول الملحقة لنوى الاحتياجات الخاصة قد أدت فائدته الاجتماعية، غير أن ارتفاع نسبة الرفض لفكرة الدمج مرجعه إلى عدم فهم طبيعة الدمج نظراً لمدائه التجربة، ولعدم استيعاب سياسة الدمج في النظام التربوي المصري حتى الآن

- وفي نفس الأطار استهدفت دراسة بالتش **Blach (١٩٩٦)** ثلاثة أهداف:

١- تحديد معتقدات نظار المدارس نحو درجات التحقق الدمجي

٢- تحديد العلاقة بين معتقدات النظار نحو دمج الطلاب والمناخ المدرسي

٣- فحص الفروق في درجات التحقق الدمجي وتأثيره على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

وقد اشتمل التصميم على عينة من ٢٠٣ طالباً من المدارس العامة المتوسطة في إنديانا، تشتمل على صفوف من السادس إلى الثامن بها طلاب معاقين مندمجين مع الأطفال العاديين، وكانوا من ذوي صعوبات التعلم، معاقين عقلياً، معاقين جسمياً، ذوي هجز اللغة أو الكلام.

وقد اشتملت أدوات الدراسة على

- استمارة جمع بيانات لمصح مدى مناسبة الدمج ودرجة تحققه - استجاب لها ٥٧ / من نظار عينة المدارس (١١٦ مدرس)

- استبيان مبركات المعلم عن المناخ المدرسي، استجاب له معلمين من كل المدارس التي شملتها الدراسة

- تقييم تأثير الدمج الشامل على الطلاب المعاقين المندمجين بالمدرسة - حيث تم تقييم الخصائص الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية للطلاب في بيئة الدمج

واشتمل التحليل الاحصائي للبيانات على احصاءات وصفية، معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد، تحليل التباين

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين معتقدات النظار نحو الدمج ومستوى التحقق الدمجي بالمدرسة واتفاقه مع خصائص الطلاب

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين خصائص المعاقين انفعالياً وعامل المناخ المدرسي المرتبط بالأمان والبقاء في بيئة الدمج
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين خصائص المعاقين جسدياً وعوامل المناخ المدرسي الخاصة بالاتجاه الأكاديمي، والقيم السلوكية للطلاب، والتنظيم التعليمي.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين خصائص المعاقين عقلياً وعامل المناخ المدرسي الخاص بالتوجيه.
- كانت معتقدات النظار نحو الدمج متباعدة بدرجة توافق الطلاب المعاقين مع المناخ المدرسي الدمجي

وبذلك فإن هذه الدراسة تؤكد أهمية تكاتف عوامل البيئة المدرسية بكل مشتملاتها اتجاهات النظار المدرسين، وتهيئة المناخ المدرسي الدمجي من الناحية الأكاديمية والتنظيمية، والإشراف والتوجيه ، واختيار الطلاب المناسبين للدمج حتى يكون للدمج قيمة حقيقية تعكس على خصائص الطلاب الأكاديمية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية

ه كذلك فإن دراسة ماك كاي وأخرون Mac Cabe et al. (١٩٩٩) استهدفت فحص فعالية اللعب الجماعي لدى الأطفال المعاقين معانياً على المستوى المعرفي ونمو اللغة في نظامي العزل والدمج حيث تكونت عينة الدراسة من

٢٤ طفل في سن ما قبل المدرسة لديهم إعاقات عقلية نمائية - تم تقسيمهم الى مجموعتين

أحدهما تستخدم اللعب الجماعي المؤلف من العزل مع أقرانهم المعاقين نمائياً

• والثانية تستخدم اللعب الجماعي المؤلف من الجمع مع اقترانهم العاديين وكان اللعب الجماعي للمجموعتين باستخدام الأنوار (لعب وظليني، بنائي، تمثيلي) وتمت ملاحظة سلوك الأطفال المتعلقة بكل من المستوى المعرفي، الأداء اللغوي، التفاعل الاجتماعي مع الاقران وتوصلت الدراسة الى

– عدم وجود فروق دالة بين مجموعتي العزل والدمج في المستوى المعرفي، في حين وجد تأثير دال لنوع اللعب على المستوى المعرفي

– وجود فروق دالة بين مجموعتي العزل والدمج في الأداء اللغوي واستخدام اللغة والتفاعل مع الاقران حيث كانت مجموعة الدمج أكثر فعالية في اللعب الادائي، وعلى ذلك فإن نتائج هذه الدراسة توصلت لتأثير الدمج من خلال أنشطة اللعب الجماعي الادائي في تحسين الاداء اللغوي والتفاعل الاجتماعي

• وأخيراً فإن دراسة ليمان كاشف (١٩٩٩) استهدفت الكشف عن فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين عقلياً وسمعيّاً مع الأطفال العاديين وأثره في تقبلهم الاجتماعي وتخفيف الاصطرابات السلوكية لديهم وتكونت حبة الدراسة من

– ١٠ أطفال معاقين عقلياً من الفصول الملحقة بالمدارس العادية تتراوح أعمارهم بين ٨-١١ سنة ومعامل الذكاء بين (٥٥ - ٧)

– ١٠ أطفال معاقين سمعيّاً من الفصول الملحقة تتراوح أعمارهم بين ٨-١١ سنة ومعامل الذكاء بين (٨٠-٩٥)

– ١٠ أطفال عاديين تتراوح أعمارهم بين (٨-١٠) سنوات، تم ادماجهم مع مجموعة المعاقين عقلياً.

– ١٠ أطفال عاديين تتراوح أعمارهم بين (٩-١٠) سنوات، تم ادماجهم مع مجموعة المعاقين سمعيّاً

- ٢٥ معلماً ومعلمه يعملون في نفس الفصول الملحقه للمعاقين واشتركوا في تنفيذ البرنامج

واشملت أدوات الدراسة على

- مقياس السلوك التكيفي - استبيان تقبل الطفل المعاقى للعمل المعاق

- استبيان تقبل المعلمين لفكرة الدمج

وكان برنامج الأنشطة مكون من أنشطة للتربية الفنية، والتربية الرياضية، والموسيقية، والمسرحية، وزيارات للمكتبة وذلك لمدة ثلاثة أشهر

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية

- وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي في درجات الاضطرابات السلوكية لكل من المعاقين عقلياً والمعاقين سمعياً- حيث انخفضت جميع الاضطرابات بعد البرنامج ماعدا الميل الى الحركة الزائدة واستعمال الادوية

- وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي في درجات تقبل الاطفال المعاقين لأقرانهم المعاقين عقلياً وسمعياً المتدمجين معهم في الأنشطة - حيث أزدادت درجات التقبل بعد البرنامج

- وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي في درجات تقبل المعلمين لتجربة الدمج وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث شعروا بعدى الساج الى حققه البرنامج لاشراكهم في تنفيذه

ويتضح من العرض السابق للدراسات التي شملت أثر الدمج على سلوكيات المتخلفين عقلياً وجود تأثيرات كبيرة للدمج على الحوائط السلوكية المختلفة للمتخلفين عقلياً - من ذلك تأثيره على المجال المدرسي حيث حقق المتخلفون عقلياً في فصول الدمج معايير الكاديمية أفصل، وسمو المهارات التعليمية، والتحصيل، والمستوى المعرفي، ومهارات الحساب والعدد، والفهم اللفظي أو رواية المشاركة في

المعلومات من خلال الأنشطة الصفية، والأنشطة المدرسية، التربية الفنية، التربية الرياضية، والموسيقى، واللغات، الرحلات

وفي المجال السلوكي الاجتماعي حقق المتدخلون عديداً في فصول الدمج معايير سلوكية مرموقة أمثل حيث حققوا معايير أفضل للأمان والحماية الذاتية والتواصل اللغوي مع الآخرين، والتعامل بصورة مقبولة، وجود لمة تفاهم مع العاديين، خفض الاضطرابات السلوكية، وجد المتدخلون عقلياً الذين تركوا المؤسسات ان الانتقال الى المجتمع حدث ايجابى وشعروا بالرضا عن الإقامة خارج المؤسسات مدمجين في المجتمع وأحرزوا تحسناً من الناحية المهنية وشعروا بضغوط نفسية أقل مما كانوا يواجهونه في المؤسسات

ومن الناحية الانفعالية تعديل المشاعر نحو المدرسة، التخلص من النظرة السلبية للذات، تنمية مفهوم الذات، تنمية روح الحب والثقة، وإحساس التلميذ العادي بالمسئولية نحو زميله المعاق

وقد عبر الآباء عن تقبلهم للدمج، ولم يحدثوا تأثيرات سلبية له، وشعروا بتغيير في حياة الأسرة بعد اندماج الطفل بالمدرسة، وحدثت زيادة في التفاعلات داخل الأسرة مع الجيران والأصدقاء

أما المعلمين والمربين فقد وجدوا أثر الدمج واضحاً في زيادة المشاركة والتدعيم من المرشدين والمهنيين المضاحمين وشعروا بتحسن سلوكيات الأطفال المتدخلين عقلياً بنظام الدمج. كما أشاروا الى ان الدمج يوفر الخدمات التعليمية للمعاقين في أماكن أقامتهم، ويقلل البعقات المادية غير انهم أشاروا الى نقص المساعدات التكنولوجية والأنشطة التكميلية بالمدرسة وخدمات الترتيب العلاجي وعدم وجود مناهج ومعلمين مؤهلين، وطرق تدريس تناسب الدمج الى جانب ان الفروق الشاسعة بين الطلاب العاديين ونوى الاحتياحات الخاصة يمثل عبئاً على المعلمين

الفصل السادس

برنامج تنمية المهارات الاجتماعية

- مقدمة.
- الحاجة للبرنامج.
- أهمية البرنامج .
- تخطيط البرنامج .
- جلسات البرنامج .

مقدمة

انطلاقاً مما أشار إليه الباحثون من أن نقص المهارات الاجتماعية يؤدي إلى العديد من الاضطرابات السلوكية ، ويجعل الأطفال أكثر اضراراً من الآخرين وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي وأقل في تقدير الذات . وعدم القدرة على تلبية أو رفض مطالب الآخرين ، وعدم القدرة على استهلال المحادثة مع الآخرين . وعدم القدرة على التمسك بالحقوق . وما إلى ذلك -- وإذا كان المتخلفون عقلياً بطبيعة الحال يتسمون بانعدام المهارات الاجتماعية فإن ذلك ينعكس على سلوكهم في المجتمع .

لذا تستهدف الدراسة الحالية مقارنة مدى فعالية برنامج تدريسي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عيشتين من الأطفال المتخلفين عقلياً إحداهما ممنهجين مع أطفال عابيين (بالمدراس التي بها فصول ملحقه) ، والأخرى في نظام العزل في إحدى مدارس التربية الفكرية وذلك من خلال ما يهيئه البرنامج من فرص للتعبير الحر عن المشاعر والأفكار وفي مواقف من الحياة العامة لكلنا المجموعتين

الحاجة للبرنامج

أوضحت كثير من الدراسات والبحوث العلمية أن الأطفال المتخلفين عقلياً ينقصهم المهارات الاجتماعية مقارنة بقرانهم العابيين في نفس العمر الزمني مما يؤدي بهم إلى العزلة والاضطراب الاجتماعي، وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين ، ويؤدي إلى سوء توافقهم النفسي والاجتماعي - من ذلك - دراسة ميد وهاب Mead & Habd (١٩٨٤) ، بجدي ويس وأرفت باحوم (١٩٨٨) ، شيرمان واخريين Sherman et al (١٩٩٢) ، أموال عبد الكريم (١٩٩٤) ، سهير ميهوب (١٩٩٥) ، عابدة قاسم (١٩٩٧)

هذا - بالإضافة إلى أن عدداً من الدراسات تكثفت على فعالية البرامج التدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي في استخدام نظام دمج

المتخلطين عقلياً مع اقربائهم العاديين مثل دراسة روجر و آخرون Rogers et al (١٩٨٠)، بوتنام وآخرون Putnam et al (١٩٨٩) ، مارويل Marwil (١٩٩٠) هويت White (١٩٩٠)، كول ومير Cole & Meir (١٩٩١)، عادل خسر ، مایسة العفتی (١٩٩٢) ملك الشافعي (١٩٩٢)، سنتر وكودي Senter & Kody (١٩٩٢)، روننج وبابونوكا Ronning & Nabuzoka (١٩٩٢)، (١٩٩٧) ماجنوس وآخرون Magenus et al. (١٩٩٤) ، كورماني Kormanani (١٩٩٤)، كيرس جلافر وآخرون Kessen Glavz et al. (١٩٩٦)، جوك شتين وآخرون Goldstein et al. (١٩٩٧) ، بلوك ومالومي Block & Malomi (١٩٩٨)

وهذه الدراسات أوضحت أن المتخلطين عقلياً في نظام الدمج مع العاديين قد اظهروا تحسناً في أنماط التفاعل الاجتماعي ، وتمعية الإدراك الاجتماعي ، والصداقة ، والقيادة ، والتعاون ، ومهارات الاستقلالية ، والعلاقات الاجتماعية ، وانخفاض الاضطرابات السلوكية، وقيمة المشاركة ، وبنمو تقدير الذات ، وزيادة الضبط الذاتي .

من هنا يتضح أن من أوليات التربية الخاصة للأطفال المتخلطين عقلياً الاهتمام بتسمية المهارات الاجتماعية لديهم حتى يستطيع هؤلاء الأطفال تحقيق التوافق الاجتماعي مع المجتمع الذي يعيشون فيه

ونرجع الحاجة الماسة الى مثل هذا البرنامج ليس فقط لأفراد المجموعة التجريبية الذي ستجرى عليهم الدراسة الحالية، بل أنه مطلوب أيضاً لجميع الأطفال المتخلطين عقلياً

أهمية البرنامج،

تتمتع أهمية البرنامج الحالي من كونه يركز على تسمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلطين عقلياً في نظامي الدمج مع الأطفال العاديين والعزل - ومن ثم

فإن البرنامج بمحتواه يسهم في تحسين مهارات التحدث والتواصل، ومهارات أدب السلوك ، ومهارات العلاقات الاجتماعية ، ومهارات احترام المعايير الاجتماعية - وبالتالي يشكل هذا البرنامج نموذجاً عملياً يمكن أن يتدرّب عليه الأطفال المتخلفين عقلياً من طويق الآباء والمعلمين - حيث أن المهتمين بهذا الميدان من آباء ومعلمين وأخصائيين في حاحة ماسة لكثير من البحوث الميدانية والأعمال العلاجية المبرمجة الخاصة بتقوية وتدريب وتأهيل الأطفال المتخلفين عقلياً - لكن هذه الجهود في حاجة إلى الإستناد على نتائج البرامج المستقاة من البحوث الميدانية والبراسات العملية حتى تكون هادياً لها في تخطيطها لرعاية هذه الفئة من الأطفال .

تخطيط البرنامج

اشتملت عملية التخطيط العام لبرنامج تنمية المهارات الاجتماعية عدة خطوات - نوجزها فيما يلي

أولاً : تحديد الفئة التي وضع البرنامج من أجلها

ثانياً : تحديد أهداف البرنامج

ثالثاً : الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج - وتتضمن

أ - محتوى البرنامج

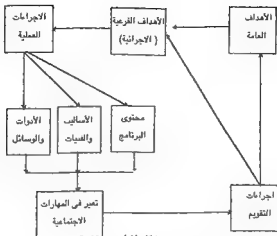
ب - الأساليب والعمليات المستخدمة

ج - الأدوات والوسائل

رابعاً : زمن البرنامج

خامساً : إجراءات تقويم البرنامج

وفيما يلي رسم تخطيطي يوضح تتابع خطوات البرنامج



شكل (١)

تتابع خطوات برنامج تنمية المهارات الاجتماعية

أولاً، الفئة المستفيدة،

مجموعتان تجريبيتان من الأطفال المتمتعين عقلياً

الأولى : مجموعة الدمج مكونة من عشر أطفال من إحدى المدارس التي

يوجد بها فصول ملحقة للأطفال المتخلفين عقلياً تتراوح أعمارهم بين

(٩-١١) سنة يتم منحهم في البرنامج التدريسي مع عشر أطفال عاديين

من نفس المستوى التعليمي - الصف الأول والثاني الابتدائي -

الثانية، مجموعة العزل مكونة من عشر أطفال من مدرسة التربية الفكرية

ثانياً، أهداف البرنامج،

الهدف العام،

يستهدف البرنامج الحالي تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في نظامى الدمج والمزل.

الأهداف الإجرائية،

وتحقيقاً لهذا الهدف فسوف يتناول البرنامج تنمية المهارات الاجتماعية التالية للأطفال المتخلفين عقلياً

١ - مهارات التواصل :

ويقصد بها اعتماد الطفل على نفسه في التفاعل اللغوي مع أقرانه والمحبطين به ، واستخدام الإشارة ، الإيماءة ، والتأرجح البصري ، والنظر إلى الزهق مباشرة في التعبير عن حاجاته ومطالبه ورغباته

ويندرج تحت هذه المهارات

١- مهارة التعبير عن الذات ٢- مهارة التساؤل ٣- مهارة تقديم الاقتراحات

ب- مهارات آداب السلوك :

ويقصد بها أن يلقي الطفل التحية على الآخرين عندما يلغاهم، الاستئذان قبل الدخول أو التحدث، الانصات إلى المتكلم ، والإعتذار عند الصطأ ، وإظهار الامتنان قولاً ومفعلاً عند العطاء - ويندرج تحت هذه المهارات

١- التحية. ٢- الشكر . ٣- الاعتذار

٤- الاستئذان

ج- مهارات العلاقات الاجتماعية:

ويقصد بها أن يقوم الطفل المتخلف عقلياً بالاتصال الشخصي بالآخرين وبها لوجه والتفاعل معهم في الأنشطة الاجتماعية - ويندرج تحتها

- ١- مهارة التعاون والمشاركة أن يقوم الطفل بمساعدة ومعاونة زملائه في بعض مواقف الحياة الاجتماعية والأنشطة الجماعية لأجار عمل ما .
- ٢- المساعدة المساعدة بمساعدة الآخرين عند الحاجة
- ٣- مهارة تكوين الصداقات إقامة علاقات دائمة يسودها الود والثقة المتبادلة
- ٤- مهارة تبادل العطاء أن يستفيد ويغيد بما هو مادي معه أو مع الآخرين
- د- مهارات احترام المعايير الاجتماعية - وتتضمن أن يكون الطفل مدركاً للفواعد والتعليمات هي بيئته وأداء ما يسند إليه من أعمال

- ١- المسؤولية اراء الأعمال والتصرفات ٢- الحفاظ على ملكية الآخرين
- ٣- المحافظة على النظام ٤- احترام العادات والتقاليد والعرف
- هـ- مهارات السلوك التوكيدي
- ١- التعبير عن المشاعر ٢- التوكيد الايجابي للسلوك
- ٢- الدفاع عن الحقوق

ثالثاً، الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج،

وتتضمن هذه الاجراءات ما يلي

- أ - محتوى البرنامج ب - الاساليب والفيئات
- ج - الأدوات والوسائل المستخدمة
- وعبما يلي عرض هذه الاحراات بالتفصيل
- أ -محتوي البرنامج :

تم تحديد محتوى برنامج تنمية المهارات الاجتماعية الحالي في ضوء مجموعة من الاعتبارات - هي

١- الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة

٢- الاطلاع على مجموعة من البرامج والأنشطة المستخدمة في تنمية

المهارات الاجتماعية

٣- وضع المحتوى المعيشي للبرنامج

٤- العرض على المحكمين

٥- الدراسة الاستطلاعية للبرنامج

١- الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة.

فلقد استفادت الباحثة من كل من الإطار النظري والدراسات السابقة للدان
ثم عرضهما في الفصلين الثاني والثالث في تحديد المهارات الاجتماعية وأساليب
تعليمها والعيات المستخدمة في التدريب عليها

٢- الاطلاع على برامج تنمية المهارات الاجتماعية - ومنها .

١- برنامج كرسيتس مايلر (١٩٨٨) لتنمية التواصل لدى الطفل ذوي القدرات
المعددة - حيث تتضمن

- تدريب الطفل على تعلم كيف يطلب، كيف يفترض أو يرفض، التحية، الغاء
الاستئذان، كيفية الإجابة عن تساؤلات الآخرين

- التفاعل مع الآخرين

- تعليم التقليد

- التدريب على مهارات استخدام الكلمات وفهمها

- دفع الطفل للكلام من خلال أنشطة وبماذج للمحادثة

- تدريب الطفل على الانتباه والانسحاب

ب- برنامج تنمية المهارات الاجتماعية - إعداد صبيحى الكاوي (١٩٩٢) .

والذي ارتكز على تدريب الأطفال المستهدفين على ثلاث مجموعات من
المهارات الاجتماعية

- مهارات التحدث وتتضمن مهارة تقديم الاقتراحات ، مهارة طرح التساؤلات ، مهارة التعبير عن الذات .

- مهارات السلوك التوكيدي وتتضمن قبول أو رفض مطالب الآخرين - التخلص من الشعور بالقلق أثناء التفاعل مع الآخرين ، التعبير عن المشاعر والاحاسيس تجاه الآخرين بطريقة اجتماعية مناسبة - التمسك بالحقوق بدون قلق وبدون اعتداء على حقوق الآخرين.

- مهارات التحكم في الذات وتتضمن تعلم التحكم في الذات ، تعلم حل المشكلات البشخصية - التحكم في الغضب

ج - برنامج جستين ، وينشارد ، كروس (١٩٩٤) لتنمية الكفاءة الشخصية الاجتماعية

ففي كتابهم عن التدريس الانتكاري لدوى النخلف العقلي أوردوا فنيات لتنمية المهارات الاجتماعية من خلال تدريبات مباشرة على

- سلوك الأمان في البيئة ومراعاة آداب المرور

- تنمية مهارات الاستجابة للتنذيرات والتنبيهات

- تنمية الاهتمام بالمظهر العام

- التدريب على استخدام أدوات النظافة الشخصية

- تنمية المهارات الصحية والعناية بالنفس

- التدريب على مهارات تناسق حركة اليد والعين

- معرفة الأطعمة المختلفة ومصادرها

- تشجيع الاهتمام باللوائح والادمان لها

- والتدريب على التمييز بين الاحداث السارة والاحداث عبر السارة

- الربط بين الاعمال والكلمة الدالة عليه

- تنمية مهارات التعاون في المواقف الاجتماعية

- تدعيم السلوك الاجتماعي العرعب والشكر والاعتدار

- التعرف على أهمية الأعمال المختلفة في المجتمع

د- برنامج تنمية المهارات الاجتماعية اعداد عايدة رفاعي (١٩٩٧):

وقد استهدف مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا على تنمية ثمار مهارات

اجتماعية هي

١- مهارة التواصل

٢- مهارة المسؤولية الاجتماعية

٣- مهارة التعاون والمشاركة

٤- مهارة الصداقة

٥- مهارة العلاقات الاجتماعية

٦- مهارة وقت الفراغ

٧- مهارة النشاط والبيئة والعمل

٨- مهارة الحياة اليومية

٢- المحتوى المبني للبرنامج والأسس التي بنى عليها :

في ضوء ماسبق قامت الباحثة باعداد محتوى البرنامج في صورته المبدئية.

وقد تضمن ٢٧ جلسة ، ١٥ نشاطاً مصاحباً

أولاً: جلسات تنمية المهارات الاجتماعية المستهدفة :

اشتملت جلسات البرنامج على أنشطة تعليمية لتنمية المهارات الاجتماعية

المستهدفة - وقد راعت الباحثة في اختيار جميع جلسات البرنامج أن يتواءم فيها

مجموعة من الأسس حتى تتحقق فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية - وهي

أ - أن تركز جميع أنشطة الجلسات على مهارات اجتماعية ترتبط بكفاءة

الطفل الشخصية والاجتماعية وتدعم قدرته على التعامل باستقلالية في

المجتمع (عايدة رفاعي ١٩٩٧ ، ٢١٨)

ب - أن تناسب أنشطة البرنامج مستوى فهم ومبركات الأطفال المتخلفين

عقلياً ، ويرتبط بقدر معقول بالمبرات المباشرة للطفل ، وتتلاءم مع الأحداث

اليومية وذلك باستخدام مواقف فعلية هي التفاعل الاجتماعي في المنزل .

والمدرسة. والتعامل مع الأقران ، وأن تشمل أداء الأنوار الاجتماعية فعليه مع الأكبر سناً. والأصغر سناً. ومع القرين من نفس الجنس ومع الجنس الآخر وترتبط بعلاقات مع أفراد الأسرة والمجتمع وذلك لأحداث تفاعل مشابه للتفاعل الذي يحدث في الواقع (سليمان الرمحاسي ١٩٨٢ ، ٢٠٨)

ج - أن تسمح أنشطة البرنامج للأطفال بالحديث والتفاعل الجماعي في التعبير عن الذات، وأن يشارك جميع الأطفال في كل نشاط بمجهود خاص لتعبير أو التعليق العقلي ، أو أدا دور ، أو ممارسة فعل وذلك لزيادة فهمه للمواقف وتسمية مهاراته الاجتماعية المرتبطة بالموقف (فريقي صادق ١٩٧٨ ، ٢٢٥)

د - أن تركز أنشطة البرنامج على السلوكيات التي سوف تدعم في البيئة الطبيعية ، (للأباء، المعلمين، الأقران) مما يؤدي الى تثبيت تلك الاستجابات في مخزون الطفل (من المهارات)

هـ - تعليم الاستجابات المتعددة بمعنى أن تتضمن التدريب على استجابات متعددة لكل موقف يرتبط بالمهارة المستهدفة (من خلال النمذجة) لعب الدور ، ممارسة البروفات السلوكية ، حتى يصبح الطفل أكثر قدرة على مواجهة المواقف المعاكسة في مختلف الظروف

و - تدعيم الأداء خارج مواقف التدريب فبعد تعلم المهارة يطلب من الأطفال أداها خارج جلسات البرنامج - ثم المزال عن اللجأح أو المشاكل التي صادفتهم في تطبيق المهارة خارج الموقف التدريسي

ز - أن يراعى في أنشطة البرنامج تدريب القدرة على التعميم مما يدعم الطنبيقات الجديدة المناسبة ويدرب الأطفال على اكتشاف استجابات بديلة تجعلهم أكثر قابلية في بيئتهم الاجتماعية الخارجية

- ج - أن تتدرج أنشطة البرامج من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب - حتى يتمكن الأطفال المتعلمين عقلياً من استيعابها بسهولة
- ط - أن يعتمد تنفيذ النشاط على التكرار - بمعنى أن يكرر الأطفال المواقف ، ويتم ربطها بما سبقها من مواقف (فاروق صادق ، ١٩٨٢ ، ٣٢٧)
- ي - أن يتناسب أداء النشاط مع المدى الزمني الذي يخلو منه
- ثانياً : الأنشطة المصاحبة :**

استخدمت الباحثة ضمن أنشطة جلسات البرامج أنشطة مصاحبة هادفة ترتبط بتسمية المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي - منها

١ - القصة :

حيث اشتمل البرامج مرتبطاً بجلساته قيام الباحثة بسرد بعض القصص التي تناسب مع الأطفال بهدف اكتسابهم مهارات اجتماعية ، وراعت أن تكون القصة ذات هدف مناسب للمهارة المستهدفة وبعد سرد القصة توجه الباحثة ببعض الأسئلة التي يتم مناقشتها بطريقة جماعية مع أطفال المجموعتين التجريبيين ، والتي تساعد على نقد تصرفات الآخرين من أبطال القصة ، واكتسابهم السلوك المرغوب فيه والتصرفات المقبولة - كما تساعد على تنمية القدرة على حل المشكلات التي تصادهم

وبذلك فإن القصة تهدف إلى

- مساعدة الأطفال على فهم المهارة الاجتماعية المستهدفة والحكم على سلوك الآخرين (السلوك الإيجابي - والسلوك السلبي)
- تدريب الأطفال على التحدث والتعبير والنقد السليم
- تدريب الأطفال على الانصات
- تدريب الأطفال على التخلص من المشاعر التي تعوق أدائهم الاجتماعي كالخوف ، أو الخجل ، أو الغضب

ب- الأنشطة الرياضية واللعب:

لقد شملت الباحثة بعض الجلسات أنشطة رياضية وألعاب مصاحبة منها لعبة الثيفون ، لعب الكراسي الموسيقية ، شد الحبل ، كرة القدم ، كرة السلة - وهي أنشطة جماعية تم بعضها في الفصل والبعض الآخر في فناء المدرسة - تستهدف خلق علاقات طيبة بين المتدربين وتنمية التفاعل الاجتماعي الإيجابي، اكسابهم الثقة بالنفس والتقييم الاجتماعي

ج- الأنشطة الفنية:

وتتضمن أنشطة غير كتابية مثل التلوين والتعبير عن السرور والغضب ، الى الرسم الحر.

وهذا النشاط الفني مفيد في تنمية المهارات الاجتماعية لعدة أسباب - أنه يساعد على الاندماج بين الأطفال في المجموعة التجريبية ومساعدة بعضهم بعضاً

- يساعد الأطفال على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم من خلال التعبير بالرسم والتلوين

- يتيح فرص للنجاح وتحقيق الذات - ولذا راعت الباحثة تشجيع أداء كل طفل على حده دون مقارنة رسم طفل بآخر

د- الموسيقى والغناء:

قالموسيقى والغناء وسيلة هامة من وسائل التعبير تساعد على ازالة التوتر النفسي عن الطفل وتميمه هدوء النفس وراحتها ، كما أن الأغاني تقوى العلاقة بين الأطفال وبعضهم والتفاعل الاجتماعي بينهم، الى جانب أنها تدربهم على الاصغاء للكلمات ولقد تدرجت الأنشطة المستخدمة في البرنامج الحالي من

- أغاني أطفال - الى أغاني الكبار

- الى أغاني هادئة كنغمية اشارات المرور

هـ- الرحلة :

تستهدف الرحلة تعريف الأطفال من المجموعتين التجريبتين على معالم جديدة خارج أسوار المدرسة، ويساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع بعضهم البعض بعيداً عن حواجز حجرة المدرسة مما يساعد على اندماج بعضهم البعض وإذا كان ضمن أنشطة البرنامج لتعليم وحلتي

الأول: لأطفال المجموعة التحريية الأولى : الى حديقة الطفل بمدينة بليس

والثانية لأطفال المجموعة التحريية الثانية الى حديقة الحيوان بمدينة الرقازيق . وقد راعت الباحثة أثناء الرحلة

- تأمين وسيلة المواصلات المناسبة . مع توفير عنصر الامان للأطفال

- وجود مشرفة من المدرسة مع الباحثة لمتابعة الأطفال واسطعابهم دمايا وإيابا

- لمت تلتظر الأطفال الى الاماكن التي يتم زيارتها وامدادهم بمفريات جديدة . والتعرف على البيئة من حولهم لإمدادهم بمعلومات حولها وترك حرية اللعب الجماعي المطلق

و- نشاط زراعي :

بالإضافة الى الأنشطة السابقة فقد تضمن البرنامج نشاطاً من نوع اخر هو تصنيف حديقة المدرسة لاكتساب الأطفال مهارات الاعتماد على النفس والعمل الاستقلالي والتعامل مع بعضهم البعض، الى جانب الاهتمام بمساعدة الآخرين، وتقدير جهود الآخرين الذين يعملون في المهن المختلفة

٤- العرض على المحكمين :

بعد أن تم تصميم محتوى برنامج تنمية المهارات الاجتماعية في صورته المبدئية ثم عرضه على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية لأحد أرائهم حول - خطوات البرنامج التي تم تحديدها

- مدى مناسبة كل أنشطة الجلسات للطفل المتخلف عقلياً

- مدى مناسبة إجراءات كل جلسة لأهدافها

وقد تمت مراجعة جلسات البرنامج وأنشطته المصاحبة تبعاً لأراء المحكمين

٥- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لبرنامج تنمية المهارات الاجتماعية المستخدمة في الدراسة الحالية على عدد (٣) أطفال من المتخلفين عقلياً في عمر ٩ - ١٢ سنة بمستوى ذكاء (٥٠ - ٧٠) من معهد التربية الفكرية بالزقازيق - وفي ضوءها تم التعرف على

أ - تحديد الطريقة المستخدمة لتنفيذ جلسات وأنشطة البرنامج والأدوات اللازمة لكل منها وقد وجدت الباحثة ضرورة مراعاة اتباع الانفاظ البسيطة والعامة في الحديث مع الأطفال المتخلفين عقلياً خاصة أن معظم هؤلاء الأطفال من مستوى ثقافي اجتماعي منخفض

ب - المدة المناسبة لكل جلسة حيث وجدت الباحثة ان كل جلسة تستغرق ٤٥ دقيقة في المتوسط حتى يتمكن الأطفال من فهم المهارة الاجتماعية المستهدفة وأدائها - وحتى يمكن تكرار إجراءات الجلسة عدة مرات خلال الفترة المحددة

ج - تحديد الفنيات المستخدمة وقد وجدت الباحثة ان فنيات العلاج السلوكي لها قيمتها في تنمية المهارات الاجتماعية ومنها التدعيم ، المعدجة ، لعب الدور ، السلوك التوكيدي ، التكرار ، التشكيل ، النمذجة الراحمة الخ ولذلك وصفتها في اعتبارها كفنيات أساسية عند تنفيذ البرنامج

٥-١- الأساليب والفنيات:

يعتبر مجال تنمية المهارات الاجتماعية - المجالات التي تستخدم فيها طرق

ونصائح العلاج السلوكي بشكل اساسي وفعال . وأهم الفنيات التي اعتمدت عليها الباحثة في برنامج الدراسة الحالية ما يلي

- ١- الفعديّة
- ٢- لعب الدور.
- ٣- التعديج الإيجابي
- ٤- التكرار والممارسة
- ٥- التشكيل
- ٦- التعديج الراجفة
- ٧- التدريب على السلوك التوكيدي

وهذا - ولقد سبق أن عرضت الباحثة هذه الفنيات في الفصل الثالث ، في سياق تناولها التدريب على المهارات الاجتماعية
جـ- الأدوات والوسائل المستخدمة.

استخدمت الباحثة في البرنامج أدوات متعددة - للتدريب على المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف المهارة - والانشاط المستخدم - ومن هذه الأدوات مايلي

- ١- بطاقة بلاستيك تحمل الاسم والصورة
- ٢- أدوات رينة مألوفات ، لوحات حائط ، أوراق رينة صور
- ٣- ورق ، أكواب ، صينية تقديم ، سكاكين بلاستيك ، قطعة بيض ، أطباق
- ٤- أدوات زراعية منسج على خرطوم مياه أكاس قمامة
- ٥- أدوات رسم لوحات تلوير لوحات رسم بيضا ، ألوان خشبية وشمعية وعلفمستر ، مساطر الخ
- ٦- كرات ، كراسي
- ٧- قصص مصورة شرائط مسجلة للأغاني والموسيقى جهاز تسجيل ، جهاز فيديو وتليفزيون
- ٨- إشارة المرور { أحمر أصفر أخضر }

رابعاً : زمن البرنامج :

تستغرق مدة تطبيق البرنامج ثمان أسابيع بمعدل ثلاث جلسات في الأسبوع لكل مجموعة ، مدة كل جلسة ٥٠ دقيقة (أى ٢٤ جلسة لكل مجموعة من المجموعتين التجريبتين)

وانت تم تطبيق البرنامج على المجموعتين على النحو التالي

- المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الحج) أيام السبت، الاثنين، الأربعاء . من كل أسبوع .

- المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العزل) أيام الأحد، الثلاثاء ، الخميس... من كل أسبوع .

خامساً : إجراءات تقويم البرنامج :

يتم تقويم البرنامج بمدى تأثيره في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتحلفين عقلياً (في المجموعتين التجريبتين) من خلال القياس القبلي / اللاحقي والمقارنه بين المجموعتين التجريبتين والمجموعتين الضابطين باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية (صورة الأم - صورة المعلمة) - اعداد الباحثة كما سيتم تقويم مدى استمرار فعالية البرنامج بمثابمة المهارات الاجتماعية وقياسها بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج وتوقف اجراءاته.

جلسات البرنامج

الجلسة الأولى: جلسة تمهيدية

الهدف: تعريف الأطفال العائدين بالهدف من البرنامج

الاجراءات:

- بعد اختيار مجموعة الأطفال العائدين الذين سوف يتم ادخالهم في المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج بين العائدين والمتحلفين عقليا)، تقوم الباحثة بمقابلة هؤلاء الأطفال في جلسة تمهيدية لتعريفهم بالأطفال المعوقين خاصة الاعاقة الذهنية ، وأن هؤلاء الأطفال لايبحثون عنهم في شئ إلا في مقدار زكائهم وقدراتهم. مع شرح بعض خصائص هذه الفئة من الإعاقة

- تقوم الباحثة بتعريف الأطفال العائدين بالبرنامج المستخدم وأهدافه، وأن البرنامج سوف يشتمل على مجموعة من زملائهم بالمدرسة نوى الاعاقة الذهنية، وأن ذلك سوف يعود بالفيع على الجميع (حيث سيكسر حاجر التفاعل بينهم وبين زملائهم، ويساعد كل من العائدين والمعاقين في التفاعل مع بعضهم البعض) كما تبه إلى أن هناك هدايا للذين يلتزمون في إجراءات البرنامج

- فتح باب المناقشة والحوار والنسائل حول الإعاقة الذهنية ، وخصائص المعاقين ذهنياً ، وحول البرنامج ، وأهدافه واجراءاته

الجلسة الثانية:

الهدف: التعرف بين الباحثة والأطفال ، والتعارف بين الأطفال بعضهم

البعض كوسيلة من وسائل التعبير عن الذات

الاجراءات:

- تبدأ الجلسة بالتعارف حيث تبدأ الباحثة بتعريف نفسها ثم تطلب من كل طفل ذكر اسمه ، واسم فصله - واسم مدرسته .

- ثم تقوم بشرح الهدف من البرنامج وأهميته لهم - وتذكر أن كل إنسان محتاج إلى أن يتدرب على المهارات الاجتماعية ، وأنهم يجب أن يتعاونوا وينتظموا في المضور وعدم التعيب لأن ذلك سيجعلهم يتعلمون الكثير من المهارات التي تقدمهم في حياتهم وتجعلهم يعتمدون على أنفسهم
- كما نذكر الباحثة لأطفال العينة أن من يتميز منهم ويلتزم سوف يأخذ مكافأة، ومن يتبع التعليمات بطريقة سليمة وصحيحة سيكافأ أيضاً وأن كل جلسة ستختلف عن سابقتها ولاحتقتها.

الجلسة الثالثة:

- الهدف: تنمية مهارة التعبير عن الذات ويقصد بها أن يذكر الطفل اسمه وحمرة وعرانه وعمل الأب .
- الألعاب : كارت من الكرتون عليه صورة للطفل ورسوم عليه صورة منزل . وعلى المنزل رقم واسم الشارع . ويكون لكل تلميذ كارت خاص به
- الأنشطة المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدي ، النمذجة، لعب الدور، التدهيم ..

الإجراءات:

- تقدم الباحثة مهارة التعبير عن الذات موضحة للأطفال أن "الإخبار عن الذات" طريقة جيدة لمساعدة الآخرين على معرفة الكثير عنا ويجعل المصاحبة مع الآخرين تتم على أفضل وجه
- تقدم الباحثة نموذجاً مالياً أمام الأطفال مع إثارة انتباههم ولفت نظرهم لمتابعتهما باهتمام أثناء ذكر العنوان، وحثهم على المساعدة والمشاركة
- يقوم كل طفل بمساعدة الباحثة على الأداء والإخبار عن نفسه فيقف كل طفل بقول إسمي ، حمري ، وأنا تلميذ بمدرسة أسكن في بابا يعمل عدد

إخوتي

- تشجيع الباحث الأطفال على أن يقرأ بقائمة بمختلف الأشياء التي يستطيعون أن يخبروا بها عن أنفسهم لمساعدة الآخرين على معرفتهم جيداً . و بذلك يتم اختزال الحساسية النفسية الزائدة بين الأطفال (خاصة المصابين في مجموعة الدنج) وتزويد الأطفال أن يتعرفوا على بعضهم البعض ، والحديث عن أنفسهم بطريقة جيدة .

- تكرر المهارة ، وياخذ الأطفال الأدوار في إخبار كل طفل عن نفسه، وأن يتحدث كل طفل بطلاقة أمام زملائه دون تردد

- يدعم كل طفل عند أدائه . - بالتصفيق أو التجيع المادي ' حلوى ' .
نشاط مصاحب :

- قصة تدور حول التعارف وفائده

- تمثيل أدوار القصة .

الجلسة الرابعة:

الهدف تنمية مهارة التواصل من خلال سؤاا الآخرين عن أنفسهم والتدريب

على التعبير عن الذات من خلال التعارف

الأدوات: (موقف فعلى) الأطفال أنفسهم وجها لوجه

الفتيات المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدي ، المدجة ، التكرار ،
التجيع .

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتعريف الأطفال كيفية التعارف بين شخصين أو صديقين

- تقوم الباحثة بالتدريب على مهارة التواصل - بقولها في انمرة الماضية كان كل

واحد قينا يخبر عن نفسه حتى يعرفه الآخرون . الشئ الجديد الذى سيجعل

المحادثة بيينا تتم بصورة جميلة هو سؤاا الآخرين عن أنفسهم فهذا يعرفنا

الكثير عنهم ، ويصبح أصدقاء

- تطلب الباحثة أن يقف طفلان متقابلان - يقول أحدهما للآخر

أنا اسمي - .. وأنت اسمك أية؟

أنا عمرى عمرك أنت كام ؟

أنا ساكن فى وأنت ساكن فى ؟

بابا يعمل وأنت بابا يعمل أية ؟

- تشجع الباحثة الأطفال على التزيين على مهارة السؤال من الآخرين في مواقف

طبيعية مع أفرادهم وتحثهم على المبادأة بالحديث، واستخدام تعبيرات الوجه

والانتماء مع أفرادهم ، كما تحث الأطفال على وضوح الصوت عند الحديث ،

والاعتدال في الوقفة

- تقوم الباحثة بحث كل طفل على التلاحم العصري أثناء الأداء بالنظر لزميله

والتلاحم الجسدى بالسلام والمصافحة باليد أو المريت على الكتف وما إلى

ذلك

- يتم تداول الأنوار بين كل طفلين لكسر الحواجز النفسية بين المتحدثين

نشاط مصاحب : (لعبة التليفون)

- تدور محادثة تليفونية بين طفلين على النحو التالي

من المتحدث كيف الحال ؟

هل تلعب معنا هل منزلكم بعيد عن المعلم؟

هل أياك يرفض اللعب هل تثنى بسيارته ؟

- يتم تدعيم أداء الأطفال وإذا فشلوا في الأداء يكرر الحوار مرة أخرى

نشاط مصاحب

- أعانى وموسيقى

- تزييد جمالى - تصليق

الجلسة الخامسة :

الهدف : تنمية مهارة تقديم الاقتراحات عند الأطفال واثالثة في النفس وادراك قيمة العمل الجماعي والتكريب على المشاركة في اتخاذ قرارات في الأمور التي تخصهم.

الأدوات : بالونات - ورق زينة - لوحات حائط

التهيئة المستخدعة: التدريب على الارتجال في الحديث ، والتواصل الفعال ، والتشكيل ، والتدعيم

الاجراءات

- تقدم الباحثة مهارة اعطاء الاقتراحات فتشير الى أن تبادل المقترحات بين أفراد أي مجموعة عند عمل أي شيء تساعد على تبادل الأفكار وتجعل العمل أفضل ويخرج بشكل أفضل وأجمل .

مثال : مشروع تزيين الفصل - تنظيف فناء المدرسة - عمل لوحة .. الخ
- اليوم منبنا "مشروع تزيين الفصل" اريد أن اسمع مقترحاتكم كيف تزيين الفصل ونجعله أحسن الفصول

وتسأل الباحثة الأطفال ماذا محتاج لتزيين الفصل ؟

- فيقول طفل : محتاج ورق ملون.

ويقول آخر محتاج لوحات

ويقول ثالث : محتاج بالونات.

ويقول رابع نعدل نظام الترابيزات والكراسي الخ

- وتستمر الباحثة مع الأطفال في جلب تكبير عدد من المقترحات

- تخرج الباحثة الأدوات التي أشار اليها الأطفال في مقترحاتهم (تكون الباحثة قد أعدتها وأحضرتها مسبقاً)

- تطلب الباحثة من الجميع التعاون والمساعدة وهي (مهارة أخرى من مهارات البرنامج) . في تزيين الفصل. (وتساعدهم الباحثة) .

- تشجيع الجميع على العمل الجماعي

- دعم الأداء للفنلأ ومادياً .

نشاطات مصاحب - (مشروع القيام برحلة)

تجلس الباحثات مع الأطفال وتطرح عليهم مشروع القيام برحلة وتترك لهم اختيار المكان وتطلب منهم أن يقترحوا عليها أماكن يريدون أن يذهبوا إليها ، وتترك الاقتراح لهم بنوعية الألعاب التي سوف يلعبونها في الرحلة والمأكولات .. الخ
وفي نهاية تقديم الاقتراحات تُعَدُّ الباحثات الأطفال بأنهم سوف يذهبوا إلى المكان الذي تم اختياره (الملاهي) مثلاً

الجلسة السادسة : رحلة

الهدف : تنمية التفاعل الاجتماعي بين أطفال المجموعة التجريبية

الغنايات المستخدمة: الخروج في رحلة جماعية حيث

- تم اصطحاب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج) إلى

حديقة الطفل بمدينة بلبيس

- وتم اصطحاب أطفال المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العزل) إلى

حديقة الحيوان بالقاروق.

الاجراءات:

- من خلال الرحلة تشجع الباحثات الأطفال على التعلون فيما بينهم ، ويؤدي كل

منهم دور معين ، والاشتراك في أعمال جماعية تساعد على تعلمهم العمل

الجماعي ، والتعريب على المشاركة في اتخاذ قرارات في الأمور التي

تخصهم .. الخ

الجلسة السابعة:

الهدف : تنمية مهارة أداء التحية ، وتعويد الأطفال على أداء سلوك يومي من

الواجب التعود عليه يومياً من خلال الممارسة الفعلية

الأنوار : (موقف فعلى) .

الفنيات المستخدمة : (النمجة ، لعب الدور ، التكرار ، التغذية الراجعة ، التعصم) .

الاجراءات:

- فى البداية تقوم الباحثة بتعريف الأطفال بالسلوك المطلوب (للتحية) وأهميتها فى توطيد العلاقة بين الناس .

- تقوم الباحثة بتقديم نموذج للسلوك المطلوب بأن تخرج خارج الفصل ثم تدخل وتلفت نظر الأطفال الى إلقاء السلام عليهم عند الفخول

- تدرب الباحثه الأطفال من خلال لعب الدور على أوضاع تمثيلية يقوم بتمثيلها الأطفال مع الباحثة :

- فى المنزل . - فى عيادة طبيب .

- فى الفصل . - مع أصدقاء .

- تدرب الأطفال على كلمات التحية فى الأوقات المختلفة

- عند الاستيقاظ - ماذا نقول ؟ (صباح الخير)

- عند النوم - ماذا نقول ؟ (تصبح على خير)

- عند الدخول - ماذا نقول ؟ (السلام عليكم)

- عند الخروج - ماذا نقول ؟ (السلام عليكم)

- عند حضور ضيوف . - ماذا نقول ؟ (أهلاً وسهلاً)

وتم التدريب مع التأكيد على القلايح البصري والإتسام أثناء التحية

- تطلب الباحثة من الأطفال أداء الأنوار ثم تدعهم أداء كل طفل

نشاط مصاحب :

مشاط رياضى فى بناء المعرسة يتصنع

- شد الحبل ، والجري ، وتدعيم الأداء

الجلسة الثامنة :

الهدف : تطبيق آداب التعامل مع الآخرين شكر من يقدم له خدمة أو هدية

الأدوات : - ورق يحتوي على مشروب أو عصير .

- أكواب بعدد أطفال المجموعة .

- حلوى أو بسكويت .

الأنشطة المستخدمة : النمذجة ، التكرار ، التغذية الراجعة ، التعزيز

الاجراءات:

- تشرح الباحثة لأطفال المجموعة أهمية التدريب على استخدام الكلمات المناسبة

في المواقف الاجتماعية المختلفة وتربط ذلك بكلمات التحية التي تم التدريب عليها في الجلسة السابقة

- تبين الباحثة أنه في هذا اليوم سيتم التدريب على استخدام كلمة شكراً لله .

وتشرح للأطفال أهمية كلمة الشكر في حالة ما إذا قدم لنا شخص مشروباً أو طعاماً أو هدية - وكذلك نقول شكراً عند الانتهاء من تناول المشروب أو الطعام .

- تضع الباحثة أمام كل طفل كوباً فارغاً ثم تسكب في كل كوب مقداراً من المشروب أو العصير - على أن يتبع ذلك كلمة شكر من الطفل للباحثة ، أو للزميل الذي قدم له المشروب .

- كذلك توزع عليهم الباحثة قطعاً من الحلوى أو البسكويت وتحثهم على إلقاء كلمة الشكر .

- تكرر العملية حتى يتعلم الطفل كلمة أشكركم ثلثانياً

- في جميع الحالات تؤكد الباحثة على الأطفال ضرورة التلاحم البصري والإبتسام عند مطلق كلمة الشكر - وتدعم الاستجابة .

نشاط مصاحب :

- قصة حول كلمات التحية .

- مناقشة حول كلمات التحية .

- تمثيل أدوار القصة

الجلسة التاسعة :

الهدف . تنمية مهارة الاستئذان من

- الاستئذان قبل استخدام

- الاستئذان عند الدخول

أدوات الغير وما الى ذلك.

الأنشطة : (موقف فعلى) .

الفتيات المستخدمة : التكرار ، لعب الدور ، التدعيم.

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بمناقشة موضوع الاستئذان مع الأطفال وبيان أهميته في سلوككم

وفي احترام الآخرين لنا

- تعرض الباحثة عدة مواقف لابد فيها من الاستئذان على سبيل المثال

• إذا أردت الوقوف في الفصل أو الذهاب الى الحمام . (ارفع يدي

واستأذن من المعلمة) - ماذا أقول ؟ .

• حضرت الى الفصل والمعلمة موجودة وأريد أن أدخل - ماذا أفعل ؟ وماذا

أقول ؟

• بابا يجلس مع ضيوف في الحجرة وأريد أن أدخل - ماذا أفعل ؟ - ماذا

أقول ؟

• أخى أو زميلى يلعب بلعبة وأريد أن أشاركه أو اقترح عليها ماذا أفعل

وماذا أقول ؟

- تأخذ الباحثة الرنود من الأطفال ، وتطلب من الأطفال الاتيان بمواقف مماثلة

للاستئذان ..

- تستخدم اللعب التمثيلي للمواقف السابق - وتطلب من كل طفل القيام بدور

يستخدم فيه عبارة الاستئذان - ويدعم الأداء

بشعاع مصاحب :

فيلم كرتون يعرض على الأطفال

الجلسة العاشرة:

الهدف تنمية مهارة الاعتذار ومراعاة آداب السلوك والاعتذار بكلمة الأسف عند الخطأ.

الألعاب: (موقف فطى) .

الغنيات المستفيدة: (المذمة ، لعب الدور ، التذعيم) .

الاجراءات

- تقوم الباحثة بمعرض موقف تمثيلي على الأطفال تون أن تسبق لهم التمهيد لهذه المهارة - فتدخل الباحثة الفصل على الأطفال ، وتكون متفقة مع أحد الأطفال أن يدخل عليها الفصل تون الاستئذان ، فيكون رد الباحثة عليه أن تخرجه من حجرة الدراسة

- تقوم الباحثة بسؤال الأطفال ما هو الخطأ الذي وقع فيه زميلكم ؟
- تقوم الباحثة بمعرفة الخطأ الذي وقع فيه ، وتقول له: إنك أخطأت في الدخول بدون استئذان - بعد تعريف الأطفال نوع الخطأ
- تقوم المعلمة بربط هذه المهارة بالمهارة السابقة لها وهي الاستئذان
- ولا تكتفى المعلمة إلا بأن يكون رد الطفل على هذا الخطأ بأن يقول لها "اعتذر - وأنا أسف" .

- تقوم الباحثة بسؤال الأطفال عن آرائهم في مواقف مختلفة
• إذا تسببت في وقوع زميل لك - ماذا تقول له - (أنا أسف)
• إذا استخدمت لعبة الغير بدون أن تعرف وجاء صاحبها وأخذها منك ماذا تقول له - (أنا أسف)
• إذا أغضبيت ماما في تصرف (ما) ماذا تفعل أو تقول - (أنا أسف)
• إذا غضب مني المعلم لعدم المذاكرة - ماذا تقول - اعتذر (أنا أسف)
- تقوم الباحثة بعد ذلك بسؤال الأطفال بعد مواقف أخرى ، والقيام بتمثيلها مع تقديم التذعيم على كل أداء صحيح

نشاط مصاحب :

- قصة حول آداب السلوك.
- مناقشة أدوار أبطال القصة
- تمثيل الأنوار .

الجلسة العادية عشرة ،

الهدف: تنمية مهارة التعاون والاستقلال ، وأن يعمل كل طفل بتعاون في مجموعة لتتعمق التعامل الاجتماعي بين الأطفال وانحسار تركزهم حول ذاتهم، واكتسابهم مفهوم الدور - وذلك من خلال مشاركة الطفل لزملائه في نشاط معين (تجهيز وجبة) حتى يتم اتجاز الأعمال المستندة اليهم.

الأدوات : خبز - بيض مسلوق - جبن - سكاكين بلاستيك - قطعة بيض -

أطباق...الخ

العمليات المستخدمة: التشكيل - لعب الدور - التدعيم - التغذية الراجعة

الاجراءات :

- تقوم الباحثة بالتدريب على مهارة المشاركة والتعاون يقولها تدكرون كيف قمنا بتزيين الفصل أننا تعاوننا مع بعضنا في عمل مقترحات وشاركنا بأفكارنا لتزيين الفصل ، وقمنا بتقسيم العمل - ورأينا أن فصلنا أصبح جميل بفضل تعاوننا مع بعضنا

- اليوم نريد أن نتعاون مع بعض و تجهز وجبة غذائية سهلة يتعلم كيف نعلم على أنفسنا في إعداد طعام - هانجهز وجبة بسيطة (مستوييتشات)

- تطلب الباحثة من الأطفال أعداد المكان وجعل الطاولات (منجورة)

- تقوم الباحثة بإخراج الطلبات اللازمة لعمل السموييتشات

خبز - علبه جبن - برطمان مربي - بيض مسلوق - طماطم - سكاكين

بلاستيك - قطعة بييض - أطباق بعدد الأطفال - أكواب للماء - فوط

- تقوم الباحثة بمساعدة الأطفال على تقسيم العمل

• طفل يقوم بتقطيع الخبز ونحوه .

• طفل آخر يقوم بفتح علبة الجبن وبرطمان المربى

• طفل ثالث يقوم بتقطيع الطعام.

• طفل رابع يقوم بمشرو السندويشات.

• طفل خامس يقوم بوضع السندويشات من كل نوع في طبق (تدعم الباحثة أداء كل طفل لفظياً)

- بعد الانتهاء تطلب من كل طفل أن يأخذ طعامه ويأخذ مكانه على الطاولة

- تعطي الباحثة للأطفال تعليمات بقسم قطعة مناسبة من الخبز، ومصغ الطعام جيداً.

- بعد الانتهاء من تناول الطعام تطلب الباحثة من الأطفال تنظيف المكان وترتيبه (وتدعم الأداء لفظياً)

- في النهاية تذكر الباحثة أهمية المشاركة في العمل في كل مواقف الحياة وأن تعاوننا مع بعضنا البعض له قيمة كبيرة ويسهل أداء العمل.

نشاط مصاحب :

- غناء جماعي .

الجلسة الثانية عشرة:

الهدف :تنمية مهارة مساعدة الآخرين وتعميد الأطفال المتخلفين عقليا على تقديم المساعدة للآخرين كتن

• يؤدي الطفل خدمة لمن يطلبها منه.

• يبادر بمساعدة الغير

الأنشطة: مواقف فعلية - صور - أدوات زراعية .

الفنيات المستخدمة : (لعب الدور ، المذجة ، التدعيم ، إلخ)

الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بمفهوم المساعدة وأن يضع كل طفل في اعتباره مهمة مساعدة الآخرين باختياره

- تناقش مع الأطفال مواقف يتم تقديم المساعدة فيها من خلال عرض مجموعة من الصور مثل

• مساعدة عجوز لعبور الطريق

• مساعدة فقير يحتاج للخبز.

• مساعدة طفل سقطت كتبه.

- تمثيل الأنوار .

- تدرب الباحثة الأطفال على موقف مساعدة فعلى متكويين جماعة منهم ٣ أصناف

جديلة الصلصة في إطار النشاط الزراعي ، الهدف منها مساعدة عامل

الحديقة ويتم تكليفهم بمهام مثل

• الاهتمام بالحديقة

• تنظيف أحواض الزرع من المشاتل

• إلتقاط الأوراق المتساقطة

• غسل الأشجار الصغيرة

- يبدأ العمل باحضار العامل المختص الانوات اللازمة لأداء هذه المهام مثل

خرطوم المياه ، القاس ، العلق ، أنقياس قمامة الخ

- تلاصق الباحثة أداء الأطفال ، وتشجعهم القيام بهذه المهام التي تستهدف

المساعدة (مساعدة الغير) ثم تدعم الأداء

- وأخيراً ، توضح للأطفال قيمة مساعدة الآخرين في التعزيز بهم وروح الحب

بين أفراد الجماعة (تعديدية راجعة)

نشاهد مصاحب :

- فيلم كرتون حول المساعدة

الجلسة الثالثة عشرة:

الهدف : تنمية مهارة تكوين الصداقات ، وأن يفهم الأطفال معنى الصداقة والشروط التي يجب توافرها في الصديق ، وكيف تكون الصداقة

الأدوات: موقف فطلي - أدوات رسم

الطليات المستخدمة (التعذية الراجعة ، لعب الدور ، التدعيم ، الخ)

الإجراءات:

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بمعنى الصداقة ومعنى المودة والحب بين شخصين بينهما تشابه في الصفات والأخلاق ، والاتفاق أكثر من الاختلاف

- تبين الباحثة للأطفال ما هي صفات الصديق ، تقديم اللون ، كتمان السر ، حسن الاستماع له عند الحديث ، تعريف الشخص بمحاسنه ، شكره على ما يقدمه من عون ، الدفاع عن الشخص في غيبتة ، المصح له ، التخفيف عنه ، والاحلاص .

- تسأل الباحثة من له صديق محبوب ؟ وتسأل ما صفات هذا الصديق ؟

- يمكن تنمية مهارة الصداقة عن طريق اللعب الجماعي بين الأطفال فمثلا طفال يرسمان معاً ، ويشتركان في رسم لوحة - هذا يولد صداقة بينهما ، ويعرب الأطفال أثناء اللعب معاً على كيفية التعرف على بعضهما (كما سبق في جلسة التعرف) - مثلاً ما أسمك ؟ ، ما أخبارك ؟ ، أنت تهت ترسم ؟ ، أنت ساكن

فين الخ ثم تتكرر تلك المواقف المختلفة مما تؤدي إلى تكوين صداقات

- تحكي قصة (دور حول الصداقة والاحلاص بين الرهاني)

- تسأل عن علامات الصداقة في القصة - ومناقشة أدوار شخصيات هذه القصة

- تطلب من الأطفال تمثيل أدوار القصة

- تقديم التدعيم لجميع الأطفال

نشاط مصاحب

- قصة حول الصداقة

- مناقشة أدوار أبطال القصة

- تمثيل أدوار أبطال القصة

الجلسة الرابعة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة تبادل العطاء وأن يتعرف الأطفال على أهمية تبادل العطاء مع بعضهم البعض

الألوان: لوحات رسم - ألوان خشبية وشمعية - مساطر - كتب الخ
الغنيات المعمتقمة (التشكيل ، الممجة ، التفضية الراجعة ، التدميم الخ)
الاجرامات:

- تقوم الباحثة بتوزيع حلب الألوان مختلفة الأشكال من الألوان الخشبية والشمعية .. الخ على الأطفال
- تذكر الباحثة أنه يمكنهم أن يتبادلوا الألوان بين بعضهم البعض وذلك لإتمام اللوحة التي مع كل طفل.
- وبعد الانتهاء من اللوحات تذكر لهم الباحثة أن تبادل الألوان مع بعضهم البعض ساعدهم على إنهاء اللوحة الخاصة بكل واحد منهم
- تترك الباحثة الألوان للأعمال كنوع من التدميم
- تقدم الباحثة مواقف تتناول فكرة تبادل العطاء ومنها
 - تبادل القصص
 - تبادل الأقلام الكتابية ، المساطر ، الكتب... الخ
- تطلب الباحثة من الأطفال أن يتأوا بما يمكن سده مع بعضهم البعض ، وتدمع أداهم ، مع تعليمهم الاستئذان قبل أحد شي من الآخرين (وتذكرهم بجلسة الاستئذان)

الجلسة الخامسة عشرة:

الهدف: تنمية اتباع القواعد والتطيمات والانضباط الذاتي ويقصد بها تدريب الأطفال على اتباع القواعد والتطيمات المدرسية والأسرية
الألوان: (موقف فطلي) .

الأنشطة المستخدمة. (التنفيذ الراجعة . التعقيم)

الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بتوضيح القواعد والتعليمات التي يجب الإلتزام بها منها

• المواظبة على حضور طابور الصباح.

• عدم الغياب بدون إذن مسبق

• عدم التواجد في الفصل أثناء الفسحة.

• المحافظة على نظافة الفصل والمدرسة

• الوقوف للمعلم عند ما يدخل الفصل

• عدم مقاطعة الشخص الذي يتحدث

- تقوم الباحثة بمناقشة كل قاعدة من هذه القواعد التي تستهدف احترام النظام

الدرسي. وعمل حوار بينها وبين الأطفال عن أهمية لثام القواعد والتعليمات،

وسؤال الأطفال عن النتائج التي تترتب على مخالفة كل قاعدة من هذه القواعد

والتعليمات.

- تذكر الباحثة أفعال العينة بأنها سوف تتابع مدى التزامهم بالقواعد والنظم في

المدرسة - وأنها سوف تعطي هدايا للأطفال الملتزمين

- تتابع الباحثة في الجلسات التالية (ومع معطمة الفصل) مدى التزام أطفال العينة

بهذه التعليمات

- بعد فترة (أسبوعان - مثلاً) تعيد الباحثة على الأطفال هذه التعليمات - وتقدم

التعقيم للأطفال الذين إلتزموا بها.

نشاطات مصاحب : (لعبة الكراسي الموسيقية)

- يستهدف تكوين أوامر قوية عن الترابط الاجتماعي من خلال أنشطة اللعب ، مع

فهم قواعد اللعبة والإلتزام بها

الاجراءات:

- يتم احصاء عدد من الكراسي أقل من عدد الأطفال مكرسي واحد، ويتم ترتيبها

حول دائرة

- تشرح الباحثة للأطفال قواعد اللعبة وأى عليهم الدوران حول دائرة الكرسي حتى إذا سمعوا صفارة من الباحثة يجلس كل طفل على كرسي. ويتم احراج الطفل الذي لم يجد له كرسيًا ، كما يتم إزالة كرسي وفكنا في كل دورة.
- والتشجيع الذي يبقى حتى النهاية هو الفائز - ويسمح له أن يحل محل الباحثة في ادارة اللعبة كتدوير من التديميم

الجلسة السادسة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة المسؤولية ازاء الأعمال والتصرفات ، وأن يتحمل الطفل مسؤولية العمل المكلف به

الأدوات: بطاقات تحمل أسم كل طفل والمهمة المكلف بها - قصة مصورة

الفتيات المستخدمة: (التشكيل ، التنفيذ الراجعة ، لعب الادوار ، التديميم)

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتكليف كل طفل بعمل يقوم بإدائه طوال الأسبوع وتوزيع المهام على النحو التالي :

• الطفل (س) عليك مسح السبورة بعد كل حصه

• الطفل (ص) عليك معرفة اسماء التلاميذ الفائزين كل يوم

• الطفل (ع) أنت تحضر الطاشير وتتأكد من وجوده كل حصه

• الطفل (ل) أنت تراقب نظافة الفصل.

• الطفل (هـ) أنت تراقب بترتيب المقاعد .

- تناقش الباحثة مع كل طفل مسؤولياته حول المهمة المكلف بها وتوضح أهمية كل مهمة يقوم بها كل شخص، وتبين ضرورة الالتزام بها - وتعلق لوحة بها اسم كل طفل والمهمة المسئول عنها .

- تتابع الباحثة في كل لقاء مدى الالتزام كل طفل بالمهمة التي كلف بها، وتقوم

بمراجعة أداء كل طفل ومناقشة ذلك معه وبيان السلبيات والإيجابيات مع بيان كيف يمكن تحسين الأداء.

- وفي نهاية الأسبوع يتم تدعيم كل طفل على أدائه.

نشاط مصاحب (قصة قصيرة)

- نحكي الباحثة قصة للأطفال وتناقشهم حول مسئوليات كل شخصية

- استخدام لعب الدور في تمثيل أدوار شخصيات القصة والالتزام بها

- تدعيم الأداء.

الجلسة السابعة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة الحفاظ على ملكية الآخرين ، بل يدرك الأطفال أهمية

الحفاظ على ملكية الآخرين والملكية العامة

الأدوات: مواقف فعلية - قصة مصورة

العمليات المستخدمة : التعزيز الراجعة - لعب الدور - التدعيم .

الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بمناقشة مفهوم الحفاظ على ملكية الآخرين والملكية العامة التي

يستفيد منها الجميع - فكما نحافظ على ممتلكاتنا الشخصية ولاسحب أن يتلفها

أحد - فلابد من الحفاظ على الملكية العامة وملكية الآخرين

- تصرف الماحطة أمثلة لما يجب الحفاظ عليه - مثل

• المحافظة على زهور الحديقة

• المحافظة على أثاث المدرسة.

• المحافظة على كتب المكتبة

• المحافظة على أدوات وملاني إذا أردت أن أستخدمها

• أحافظ على أدوات وممتلكات اخوتي إذا تركوها معي

- وهكذا تستمر تسال الأطفال عن الأشياء التي يندفى المحافظة عليها من ممتلكات الآخرين - والممتلكات العامة
- وفي كل مرة يتم اثابة وتدعيم كل طفل على اجاباته
- نشاط مصاحب
- تحكي الباحثة قصة للأطفال حول الحفاظ على الملكية وتناقشهم حول أدوار شخصيات القصة
- استخدام لعب الدور في تمثيل الشخصيات ومدى محافظتهم على ممتلكات الآخرين (وتدعم الأداء)

الجلسة الثامنة عشرة:

- الهدف: تنمية مهارة المحافظة على النظام والوقت بين يتعه الأطفال سلوك النظام في تصرفاتهم اليومية
- الألوان: أعلام ملونة (أحمر - أصفر - أخضر)
- الفنيات المستخدمة (لعب الدور - التكرار - التدعيم)
- الاجراءات:
- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال معنى النظام وتسألهم متى يستيقظ من النوم ، متى يذق جرس الطاسور ، كيف يقف في الطاسور ، كيف تجلس في الفصول ، ... الخ . وتبين لهم أن النظام أساس الحياة
- تطلب الباحثة من الأطفال القيام بلعبة إشارة المرور (يقف طفل يمثل شرطى المرور تقوم مجموعة من الأطفال بعمل سيارات تسير في اتجاه معين ، ومجموعة أخرى تعمل سيارات وتسير في إتجاه متقاطع مع الاتجاه الأول يقوم شرطى المرور بتنظيم عملية السير وفي يده ثلاثة أعلام (أحمر ، أصفر ، أخضر) إذا رفع الشرطى العلم ذو اللون الأحمر في اتجاه السيارات فعلى هذه السيارات الوقوف ، وإذا رفع العلم الأصفر يعنى الاستعداد للسير ، وإذا يرفع العلم الأخضر يعنى أن السيارات تسير

- تكرر الباحثة هذا التدريب مع السيارات المتقاطع للإتجاه مع تقديم التعقيم للأداء الصحيح .

الجلسة التاسعة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة التعبير عن المشاعر بأن يستطيع الطفل التعبير عن

انفعالاته المختلفة ، فرحه وحزنه كل في وقته وفي الوقت المناسب

الألوان: مواقف لطيفة - أدوات رسم - صور

الغنيات المستعملة: تغذية راجعة - لعب الدور - التعقيم

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتشكيل وجهين على أطباق الكرتون احدهما يمثل وجه سعيد ، والآخر يمثل وجه حزين تلصق عصا بكل طلق ورق لاصق من الحلف لعمل عروسة من العصي .

- تعرض الباحثة على التوالى وجهى العروسة على الأطفال - وتسألهم أى الوجهين يمثل الحزن وأى الوجهين يمثل الفرح - وتسألهم ترى ما سبب حزن الوجه الأول؟ وما سبب فرح الوجه الثانى؟ - ويدلك تترك الفرص للأطفال لتفسير تعبير الوجه

- تقوم الباحثة بتدريب الأطفال على تنمية مهارات التعبير من عن المشاعر

• هل تستطيع التعبير بوجهك عن الحزن ؟

• هل تستطيع التعبير بوجهك عن الفرح ؟

• متى تكون مسروراً ؟ ، ومتى تكون حزيناً ؟

- تعرض الباحثة على الأطفال صور مختلفة وتسألهم أن يصفوا تعبيرات الوجوه

ومشاعر الأشخاص في كل موقف من المواقف

نشاط مصاحب (نشاط فني)

- يهدف الى تدريب الأطفال على الرسم وإبرار تعبيرات الوجه في الرسم (الابتسام،

الحزن... الخ) ، واستعمال الألوان والألوان

- تحضير البايحة للأطفال الأدوات المكونة من : ألوان ، أقلام رصاص، ورق رسم، ورق لامع ملون، مقص بلاستيك
- تشرح الباحثة للأطفال كيفية استعمال الفرشار لرسم دائرة محجم وجه الانسان وتطلب من الأطفال قصها
- ترفخ بالرسم على السيرة وجهاً تاسماً - وتطلب من الأطفال نقل ملامح الوجه التاسم من السيرة إلى الدوائر التي معهم باستعمال القلم الرصاص
- وينفس الطريقة تطلب منهم رسم الوجه الحزين
- تدعم الأداة الصحيح

الجلسة العشرين:

- الهدف: تنمية مهارة التراسل من خلال التوكيد الإيجابي للسلوك، أن يعرف الأطفال كيفية التوكيد الإيجابي للسلوك من طريق
- المدح والثناء - التعاطف مع الآخرين - تقديم مبررات السلوك

الأدوات: (مواقف فعلية)

المنهاج المستفهمة: التدريب على السلوك التوكيدي - لعب الدور

الإجراءات:

- تبدأ الباحثة بجزيئات التوكيد الإيجابي فتبدأ بالمدح والثناء وتعريف الأطفال المقصود بالمدح والثناء وتذكر مواقف يتم فيها تقديم الثناء للآخرين مثل
 - إظهار الإهتمام في وجه الشخص الذي يقدم لها شيئاً مادياً أو معنوياً
 - إظهار الإهتمام لتصرف (ما) من شخص آخر
 - فيقول الطفل كلمات - أحسنت ، أنت إسماعيل طيب، أنت حلو الخ
- تقوم الباحثة بتدريب الأطفال على تلك المهارة تطلب من كل طبعين تمثيل دور يقدم فيه أحدهما خدمة لآخر ويعبر الطفل الثاني عن مشاعره بالثناء والمدح
- ثم تنتقل إلى الحرثية الثانية (التعاطف مع الآخرين).

- تبيين الباحثة أن إظهار التعاطف يكون عن طريق التلاحم الجسدي عن طريق السلام، الربت على الكتف، المسح على الرأس ، الكلمات الحانية بصوت فيه هدوء وثبات، الإيماءة ، الخ

- تقوم الباحثة بتدريب الأطفال على تلك المهارة بالإتيان بمواقف وتمثيلها لإظهار التعاطف

- ثم تنتقل الباحثة للجزئية الثالثة وهي تقديم مبررات السلوك مثل (استعمرت كتاباً من زميلك ولم تحصره له اليوم وسألك عنه - ما مبرراتك ؟) نسيته - الطيبة بها كتب كثيرة - نزلت مسرعاً ، الخ)

- وتطلب الباحثة من الأطفال تمثيل الموقف وتدعيم أداء كل طفل من خلال قصة معينة أو الاتيان بمواقف يقوم الأطفال بتمثيلها بعد نمذجة السلوك من الباحثة

الجلسة الحادية والعشرين:

الهدف تنمية مهارة التفاهع عن العنقوص بمعنى أن يعرف الأطفال كيفية الرفض - كيفية الاحتجاج - كيفية التفاوض للوصول الى حل وسط عند الاختلاف مع الزملاء

الأنشطة: (مواقف فعلية - أدوات)

الفتيات المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدي ، لعب الدور ، التدعيم

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بالتدريب على المهارة المطلوبة وترجع للأطفال أن الصداقة تحتاج من كل شخص عند الاختلاف مع أصدقائه أن يعبر عن ذلك بطريقة مقبولة ، ويحتج بطريقة لينة لا تسبب أزعاجاً أو مضايقة لأصدقائه ، وأن يسعى للوصول الى حل وسط معهم في الموضوع الذي يحتلونه فيه

- تضرب الباحثة أمثلة لذلك.

- تطلب الباحثة الاتيان بأمثلة لمواقف مماثلة

- يستخدم لعب الدور في تمثيل المواقف بين كل طفلين معا . . والتعبير عن مشاعر الصديق أو الغضب مع مراعاة مشاعر الآخرين وتكرار الأنوار - ويتم تدعيم أداء الأطفال الصحيح

مثال آخر عندما يأخذ زميل لك الكراسة أو القلم أو المعقد بدون إفتك ؟ ماذا تفعل ، وتقوم المعلمة بتدريب الأطفال على مهارة تأكيد السلوك من خلال تمثيل الدور بعد نمذجته من قبل الباحثة

نشاط صاحب (نشاط رياضي)

- نقوم الباحثة - بالانتماء مع معظم الترتيبية الرياضية ان يقوم مع الأطفال بلعب ألعاب جماعية (كرة القدم - كرة السلة)

- وفي حالة الاختلاف تلاحظ الباحثة كيفية التعبير عن المشاعر السلبية اذا حدث أي تصرف غير لائق، ويتم إيقاف اللعب وتدعيم الأطفال بكيفية التعبير عن المشاعر بصورة مناسبة ، وأن يعبر الطفل عن رفضه بما لا يندى الغير ، ويناقش للوصول الى حل وسط يرضى جميع الأطراف ثم تستأنف اللعبة

الجلسة الثانية والعشرين :تقويم البرنامج،

يتم تقويم فعالية البرنامج بمدى تأثيره في تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال المتحلمين عقليا في مجموعتي الدمج والعزل من خلال القياس القبلي / البعدي باستخدام

مقياس المهارات الاجتماعية (صورة الأم - صورة المعلمة) كما سيتم تقويم مدى استمرار فعالية متابعة مستوى المهارات والاجتماعية وقاياسها بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء البرنامج

الفصل السابع

الدمج وتحسين المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا

- مقدمة

- المروء في المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى
مجموعة الدمج

- المروء في المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى
مجموعة العزل

- المروء في المهارات الاجتماعية بين مجموعة الدمج
والمجموعة الضابطة بعد البرنامج

- المروء في المهارات الاجتماعية بين مجموعة العزل
والمجموعة الضابطة بعد البرنامج

- المروء في المهارات الاجتماعية بين مجموعتي الدمج
والعزل بعد البرنامج

- المروء في المهارات الاجتماعية لدى مجموعتي الدمج
والعزل بعد البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة

مقدمة

يتناول هذا الفصل اختبار مروض الدراسة التي تتعلق بمدى فعالية نظامي الدمج والعزل في تنمية المهارات الاجتماعية ، وذلك بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لتنمية هذه المهارات ، واختبار مدى استمرار فعالية هذا البرنامج بعد توقفه - - وفيما يلي بيان ذلك

الفروق في المهارات قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج

أولاً، اختبار صحة الفرض الأول،

نص الفرض الأول على أنه

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتعلمين عقلياً في المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج) قبل وبعد البرنامج - وتكون المروق لصالح القياس المعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه (صورة الأم، وصورة المعلمة) لأطفال مجموعة الدمج من المتعلمين عقلياً، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية في القياسين القبلي والمعدى

بالإضافة لذلك فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للأطفال المتعلمين عقلياً بمجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية في القياسين

وفيما يلي بيان ذلك

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية

للأطفال المتخلطين عالياً في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج

البيان		القياس القبلي		القياس البعدي	
		م	ع	م	ع
التعامل الاجتماعي		٩٦٠٠	٢١٧١	١٥٨٠٠	٢٨٦٠
الاستقلال الاجتماعي		٩٣٠٠	٣٧٤٣	١٣٢٠٠	٢٥٧٣
التعاون الاجتماعي		٨٤٠٠	٢٣١٩	١١٧٠٠	١٧٦٧
الانضباط الذاتي		٨٠٠٠	٢٨٦٧	١١٩٠٠	٢٥١٤
المهارات البينشخصية		١٩٣٠٠	٥١٠٠	٢٠٥٠٠	٥٤٠١
مهارات تدبير الأمور والتصرف		١١٥٠٠	٣١٧٦	١٧٠٠٠	٣٦٢١
المهارات الاجتماعية المعرفية		١٢٠٠٠	٣٣٠٠	١٨٨٠٠	٢٥٧٣

يوضح من الجدول السابق أن

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلطين عالياً في مجموعة الدمج بعد تطبيق البرنامج كانت أعلى منها قبل البرنامج

جدول (٣) نتائج اختبار ويلكسون لعدالة الفرق في المهارات الاجتماعية بين القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال المتفطلين عقليا في مجموعة الدمج

المهارات	البيان	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودالاتها
التفاعل الاجتماعي	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	٩ ١ -	٦٠ ١٠٠ -	٦٠ ١٠٠	٥٤٠ ١٠٠	٢٧٠٨ دالة عند ٠.٠١
الاستقلال الاجتماعي	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	٦ ١ ٣	٦٠ ١٠٠ ٣٠	٤٥ ١٠	٢٧٠٠ ١٠	٢٧١٣ دالة عند ٥ ر
التعاون الاجتماعي	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١٠ - -	٦٠ ١٠٠ -	٥٥ ١٠	٥٥٠٠ ١٠	٢٨١٦ دالة عند ٠.٠١
الانخراط الذاتي	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	٨ ١ ١	٦٠ ١٠٠ ١٠	٥٥ ١٠	٤٤٠ ١٠	٢٨٥٢ دالة عند ٥ ر
المهارات الشخصية	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١٠ - -	٦٠ ١٠٠ -	٥٥ ١٠	٥٥٠٠ ١٠	٢٨٠٣ دالة عند ٠.٠١
مهارات تدبير الأمور والتصرف	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ - -	٦٠ ١٠٠ -	٥٥ ١٠	٥٥٠ ١٠	٢٨١٢ دالة عند ٠.٠١
المهارات الاجتماعية المدرسية	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	٨ ١ ١	٦٠ ١٠٠ ١٠	٥٣٨ ١٠	٤٣٠ ١٠	٢٨٤٢ دالة عند ٥ ر

يتضح من الجدول السابق

وجود فروق جوهرية في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتفطلين عقليا

في مجموعة الدمج بين القياسين القبلي والبعدى حيث كانت :

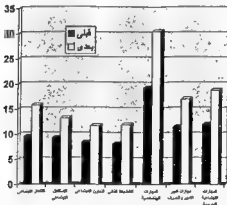
- قيم (Z) دالة عند مستوى ٠.٠١ - في مهارات - التفاعل الاجتماعي، التعاون الاجتماعي، المهارات الشخصية-تعبير الأمور والتصرف.

- وكانت قيم (Z) دالة عند مستوى ٠.٠٥ - في مهارات : الاستقلال الاجتماعي، الانضباط الذاتي، المهارات الاجتماعية المدرسية

وحيث أن متوسطات القياس البعدى أعلى منها في القياس القبلي - فيمكن استنتاج أن الفرق لصالح القياس البعدى مما يؤكد فعالية البرنامج المستخدم

التمثيل البياني للتائج الفرص الأولى،

يوضح شكل (٢) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج التدريبي على هذه المهارات.



يتضح من خلال التمثيل البياني البروهيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج في القياسين القبلي والبعدى زيادة متوسطات درجات المهارات الاجتماعية بعد البرنامج ، مما يدل على فعالية البرنامج

ثانياً، مناقشة نتائج الفرض الأول،

أوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج في التقييم القسري ، ومتوسطات درجاتهم في هذه المهارات في التقييم البعدي - وكانت الفروق لصالح التقييم البعدي .

وهذه النتائج تتعلق بصحة الفرض الأول

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة من فعالية البرامج التدريبية الخاصة بتنمية المهارات الاجتماعية في تحسن هذه المهارات لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من ذلك دراسة ميد وهاب (Mead & Habbad ١٩٨٤) . برودسكي (Brodsky ١٩٨٧) بحدي ويس - رأعت باخوم (١٩٨٨) ، سارجنت (Sargent ١٩٨٨) ، فاطمة وهبة (١٩٨٩) ، وارجر (Warger ١٩٩٠) ، وايمان واخرون (Whitman et al ١٩٩٠) ، مبوليت مؤاد (١٩٩٢) ، أمال عبد الكريم (١٩٩١) ، جوميل (Gumpel ١٩٩٤) ، لونجر (Longon ١٩٩٥) ، أورلي وجين (O'Peilly & Glynn ١٩٩٥) ، سوبر ميهوب (١٩٩٦) ، عابدة قاسم (١٩٩٧) ، أميره بحث (١٩٩٧) ، (١٩٩٨)

كما تتفق مع الدراسات التي شارت فعالية دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع الأطفال العديدين في تحسين المهارات الاجتماعية مثل دراسات - روجر واخرون (Rogers et al ١٩٨٠) كالمان (Kaltman ١٩٨٧) ، رويد (Rowden ١٩٩٠) ، ديرا واخرون (Debra et al ١٩٩٢) ، رينج ونايوكا (Ronning & Nuzoka ١٩٩٢) ، كورمان (Cormany ١٩٩١) ، ماجوس واخرون (Mag-nus et al ١٩٩٤) هال واخرون (Hall et al ١٩٩٥) ، تونج واخرون (Nobuzoka & Ronning ١٩٩٦) ، نايوكا ورنج (ing et al ١٩٩٦) ، وايت (White ١٩٩٠) ، سنتر وكوري (Center & Curry ١٩٩٢) ، مانج ولامب (Bang & Lamb ١٩٩٦) ، برامستون وكومينس (Bramston & Commins ١٩٩٨)

وترى الباحثة أن تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً
في مجموعة الدمج يرجع الى عاملين

أولهما : البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية الذي أتاح فرصاً فعلية للتدريب
على المهارات الاجتماعية ، وإتاحة فرص التفاعل المباشر بين أطفال
المجموعة التجريبية الأولى (الدمج) مع بعضهم البعض، والمشاركة في أنشطة
جماعية لتنمية مهارات اجتماعية متعددة أهمها مهارات التواصل سواء
بالتعبير عن الذات أو التساؤل أو تقديم الاقتراحات، إلى جانب التدريب على
مهارات آداب السلوك كثناء الضحية ، وتقديم الشكر، والاعتذار ، والاستئذان
، ومهارات العلاقات الاجتماعية كالتملؤن والمساعدة والصداقة وتبادل
المعطاء ، ومهارات احترام المعايير كالمسؤولية، والحفاظ على ملكية الآخرين
والمعاملة على النظام واحترام العادات والتقاليد، ثم مهارات السلوك
التوكيدي ومنها التعبير عن المشاعر والتوكيد الإيجابي للسلوك وكيفية
الدفاع عن الحقوق . إن هذه المهارات الاجتماعية التي اشتمل عليها البرنامج
كان لها قيمتها في تحسين أداء هذه المهارات بفاعلية لدى الأطفال المتخلفين
عقلياً في المجموعة التجريبية الأولى وهي مجموعة الدمج

ثانيهما: وإذا أضفنا الى فعالية البرنامج التدريسي قيمة الدمج بين الأطفال
المتخلفين عقلياً ومجموعة من الأطفال العاديين لتبني لنا أهمية التفاعل
الاجتماعي بين المتخلفين عقلياً والعاديين في تحسين سلوكياتهم - فلقد
أوضح تركي السبيعي (١٩٩٨ :٢٩٥) أن الدمج يساعد على زيادة التفاعل
والاتصال Communication ومع العلاقات المتبادلة بين الأطفال ذوي
الاحتياجات الخاصة وإقترانهم العاديين مما يتيح للعاديين فرصة نائلة
لمساعدة أقرانهم المعوقين ، كما أن تعليم الأطفال ذوي الإعاقات في قاعات
مشتركة يعطي المعوق فرصة لكي يلاحظ ويشاهد كيف يقوم زملائه العاديين
بأداء واجباتهم المدرسية وحل ما يتعرضون له من مشكلات اجتماعية أو
دراسية، والطفل المعوق أحوج ما يكون الى نموذج ومثل أعلى يقتدى به

ويتعلم منه ويقلده، ولعله يحد هذا النموذج في الطفل العادي فيقوم بتقليد سلوكه ويتعلم منه المهارات المختلفة المناسبة ومن ناحية أخرى فقد أوضحت الدراسات النفسية أن سياسة الدمج أثراً إيجابياً في تحسن مفهوم الذات وزيادة التوافق الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً عند دمجهم مع الأطفال والعاديين في أنشطة اللعب الحر أو اللعب التلقائي مما يؤدي إلى اندماج الأطفال معاً في لعب جماعي تعاوني وإلى تزايد مضطرب في التفاعل الاجتماعي الإيجابي (عادل حمصر ١٩٩٠ . ١٩٩٥ : ١٠٦)

الفروق في المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل

أولاً اختبار صحة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المنحلمين عقلياً في المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العزل) قبل وبعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والامرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه (صورة الأم، وصورة المعلمة) لأطفال مجموعة العزل من المتخلفين عقلياً، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي بالامصافة لذلك فقد تمت مقارنة بروجيل المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية في القياسين

وفيما يلي بيان ذلك .

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية

للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج

المهارات الاجتماعية		القياس القبلي		القياس البعدي	
		ع	م	ع	م
التفاعل الإجتماعي		١٠٠٠	٤٥٥٩	١٦٠٠٠	٢٦٦٧
الاستقلال الإجتماعي		٧٧٠٠	١٥٦٧	١١٠٠٠	٢٨٢٨
التعاون الإجتماعي		٧١٠	٠٩٩٤	١٢٥٠٠	٢٣٦٩
الانصياف الذاتي		٧٣٠٠	٢٦٢٧	١٣٧٠٠	٢٣٣٤
المهارات اللفظية		١٧٩٠	٢١٤٣	٢٧٤٠٠	٦١٨٦
مهارات تفسير الأمور والتصرف		١٢٩٠٠	٢٩٨٥	١٥٩٠٠	٢٥١٤
المهارات الاجتماعية المدرسية		١٣٥٠٠	٢٦٤	١٨٣٠٠	٢٦٦٩

يُستخرج من الجدول السابق أن

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل بعد تطبيق البرنامج كانت أعلى منها قبل البرنامج

جدول (هـ) نتائج اختبار أولئك الذين أدلوا الفروق

بين القائمين القلي والبدي لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العمر

المهارات	البيان	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودالاتها
التفاعل الاجتماعي	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١٠ - -	١٠ ٠ -	٥٥٠ ٠ ٥٥٠	٢٨١٠ دالة عند ١ ر	
الاستقلال الاجتماعي	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	٨ ١ ١	٨ ١ ١	٥٥٠ ١٠ ٤٤٠	٢٥٧٤ دالة عند ١ ر	
التعاون الاجتماعي	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١٠ - -	١٠ ٠ -	٥٥٠ ٠ ٥٥٠	٢٨٢٢ دالة عند ١ ر	
الانضباط الذاتي	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	٩ - ١	٩ ٠ ١	٥٠٠ ٠ ٤٥٠	٢٦٩١ دالة عند ١ ر	
لمهارات الببشعصبة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	٩ ١ -	٩ ١ ٠	٥٠٠ ١٠ ٤٩٠	٢٧٠٣ دالة عند ١ ر	
مهارات تدبير الأمور والتصرف	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	٧ ٢	٦٢١ ٢٨٢	٤٢٠ ١٦٥	١٦٢٢ غير دالة	
المهارات الاجتماعية المدرسية	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	٨ ٢	٦١٩ ٢٧٥	٤٩٠٠ ٥٥٠	٢٢٤٥ دالة عند ٠.٥ ر	

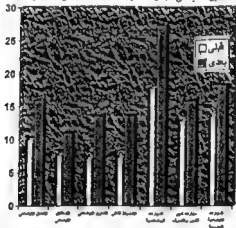
منصع من الجدول السابق

وجود فروق جذربية في جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين

عقلياً في مجموعة العزل بين القياسين القبلي والبعدي ماعدا مهارة تقدير الأمور والنسوف - ولقد كانت قيمة (Z) الحاصلة بالمهارات الاجتماعية المدرسية دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠٥ - اما باقي المهارات الاجتماعية فقد كان تقييم (Z) دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠١

وحيث ان متوسطات المهارات الاجتماعية كانت اعلى منها في القياس البعدي - فهذا يدل على تحسن المهارات الاجتماعية بعد البرنامج التدريسي.
التمثيل البياني لتباين الفرض الثاني:

يوضح شكل (٣) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتطعنين عقلياً في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج التدريسي على هذه المهارات



ينصح من خلال التمثيل البياني لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتطعنين عقلياً في مجموعة العزل في القياسين القبلي والبعدي زيادة متوسطات درجات المهارات الاجتماعية بعد البرنامج . مما يدل على فعالية البرامج

ثانياً، مناقشة نتائج الفرض الثاني،

أصبحت النتائج وحدود فريق جوهريّة دالة احصائياً في جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلّفين عقلياً في مجموعة العزل بين الدياسين القلبي والمعدى - ماعدا مهارة تدبير الأمور والتصرف .
وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني جزئياً .

ويتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة من أن الأطفال المتخلّفين عقلياً في المؤسسات الايوائية تحسن مهاراتهم الاجتماعية عند دمجهم مع أطفال عاديين أو دمجهم في المجتمع الخارجى ، ويتحسن سلوكهم التكيفى وثراقتهم الشخصى والاجتماعى - من ذلك دراسة كالمان Kalman (١٩٨٧) .
روبن Rowden (١٩٩٠) ، هرايت White (١٩٩٠) كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١) ، سيلنجتون Silington (١٩٩١) ، سنتر وكورى Center & Cury (١٩٩٣) ، هيمان ومرحلبت Heman & Margalit (١٩٩٨) ،
برامستون Brainston (١٩٩٨) ، ستانكليف Stanchiffe (١٩٩٨) بالاصابة لذلك فان هذه النتائج تتفق مع الدراسات التى أجريت على عيادات من المتخلّفين عقلياً بهدف تنمية مهاراتهم الاجتماعية وسلوكهم التكيفى (التي سبق أن أوردتها الماحثة في مناقشة نتائج العرض الأول) والتي أسفرت في معظمها عن فعالية البرامج التدريبية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلّفين عقلياً بصرف النظر عن نوع الرعاية التي يتلقونها (دمج أو عزل)

وفي ضوء البرامج المستخدم في الدراسة الحالية فان الباحثة ترجع التحسن في المهارات الاجتماعية لدى أطفال مجموعة العزل بعد البرامج إلى ما احتوى عليه البرامج من تدريبات في مواقف تتيج العرض لتنمية المهارات الاجتماعية وخاصة التفاعل الاجتماعى ، والاستقلال والتعاون ، والمشاركة ، ونيرها من

مهارات خلال جلسات البرنامج وأنشطته المصاحبة لكل جلسة من الجلسات . فمثل هذه المهارات ساعدت على اكتساب الأطفال عادات ومهارات تعتبر أساسية وهامة للاعتماد على النفس والاستقلال في الحياة اليومية والتي لاكتسابها من طريق التدريب والممارسة ، وباستخدام فنيات النمجة ، ولعب الأدوار المختلفة ، وتدعيم السلوك الايجابي، والحث والتلقين ، والتصحيح (التغذية الراجعة) وما الى ذلك فربما انعكس ذلك على سلوكهم الاجتماعي مما جعلهم يشاركون بفاعلية في علاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم خارج أنشطة البرنامج

وترجع الباحثة عدم تحسن مهارة تدبير الأمور والتصرف لدى أطفال هذه المجموعة نتيجة للعزلة الاجتماعية التي يعيشونها والتي تحرمهم من تصريف شئهم الخاصة وتدبير أمورهم ، وبالتالي فإن هذه المهارة تحتاج إلى أنشطة اضافية أخرى وبرنامج خاصة تركز على تنمية هذه المهارات وفي ذلك يرى فاروق صادق (١٩٧٦ ٢٤٧) أن الكثير من المتخلفين عقليا يتأثرون من بيئات منخفضة في مستواها الاجتماعي والاقتصادي حيث تتكاثف ظروف سلبية متعددة لتحرم الطفل من خبرات اجتماعية لازمة لنموه وتكوينه الاجتماعي - ومن ثم يكون المتخلف عقليا - بقرته العقلية المحدودة - أقل قدرة على التكيف الاجتماعي والمواسة الاجتماعية ، وأقل قدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية

الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة بعد البرنامج

أولاً، اختبار صحة الفرض الثالث

من الفرض الثالث على أنه

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج بعد البرنامج وأقرانهم من أطفال المجموعة الضابطة - وتكون الفروق لصالح مجموعة الدمج".

وللتحقق من صحة هذا العرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه (صورة الأم، وصورة المعلمة) للأطفال المتخلفين عقلياً بمجموعة الدمج والمجموعة الضابطة الأولى . كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon . ومان - ويتني Mann Whitney لحساب الفرق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين .

بالإضافة لذلك فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للمجموعتين (مجموعة الدمج، والمجموعة الضابطة) ، من خلال التمثيل الدياسي لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين ولما يلي بيان ذلك

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية لأطفال مجموعة الدمج وأطفال المجموعة الضابطة بعد البرنامج

البيان		مجموعة الدمج		المجموعة الضابطة	
		م	ع	م	ع
التفاعل الإجتماعي		١٥٨٠٠	٢٨٦٠	١٠١٠٠	٤٠٦٨
الاستقلال الإجتماعي		١٢٣٠٠	٢٥٧٣	٨٢٠٠	١٩٢٢
التعاون الإجتماعي		١١٣٠٠	١٧٦٧	٦٧٠٠	٢٥٤١
الانضباط الذاتي		١١٩٠٠	٢٥١٤	٨٠٠٠	٣١٦٢
المهارات الشخصية		٣٠٥٠٠	٤٠١	١٥٨٠٠	٢٤٥٨
مهارات تغيير الأمور والتصرف		١٧٠٠٠	٣٦٢١	١١٤٠٠	٣٧١٨
المهارات الاجتماعية المعرفية		١٨٨٠٠	٢٥٧٣	١١٥٠٠	٥٠١٧

يتضح من الجدول السابق أن

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج بعد تطبيق البرنامج كانت أعلى منها لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في المجموعة الضابطة

جدول (٧) نتائج اختبار ويلكسون ومان ويتني لدراسة الفروق في المهارات الاجتماعية

بين مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

المهارات البيان	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتني	معامل W ويلكسون	قيمة (Z) ودالاتها
التفاعل الاجتماعي	تجريبية (١) 'دمج' ضابطة (١)	١٤ر١٥ ٦ر٨٥	١٤١ر٥٠ ٦٨ر٥٠	١٣ر٥٠	٦٨ر٥٠	٢ر٧٧١ دالة عند ٠.٠١
الاستقلال الاجتماعي	تجريبية (١) 'دمج' ضابطة (١)	١٤ر٧٥ ٦ر٢٥	١٤٧ر٥٠ ٦٢ر٥٠	٧ر٥٠	٦٢ر٥٠	٢ر٢٢٩ دالة عند ٠.٠١
التعاون الاجتماعي	تجريبية (١) 'دمج' ضابطة (١)	١٥ر٠٠ ٦ر٠٠	١٥٠ر٠٠ ٦٠ر٠٠	٥ر٠٠	٦ر٠٠	٢ر٤٢٨ دالة عند ٠.٠١
الاضباط الدائي	تجريبية (١) 'دمج' ضابطة (١)	١٣ر٨ ٧ر٢	١٣٨ر٠ ٧٢ر٠	١٧ر٠	٧٢ر٠	٢ر٥٠٧ دالة عند ٠.٠٥
المهارات البيئية	تجريبية (١) 'دمج' ضابطة (١)	١٥ر٤٠ ٥ر٦٠	١٥٤ر٠٠ ٥٦ر٠٠	١٠ر٠٠	٥٦ر٠٠	٢ر٧١٤ دالة عند ٠.٠١
مهارات تدبير الأمور والتصرف	تجريبية (١) 'دمج' ضابطة (١)	١٤ر٢٠ ٦ر٨٠	١٤٢ر٠٠ ٦٨ر٠٠	١٣ر٠٠	٦٨ر٠٠	٢ر٨٠٥ دالة عند ٠.٠١
المهارات الاجتماعية المدرسية	تجريبية (١) 'دمج' ضابطة (١)	١٤ر٦٥ ٦ر٢٥	١٤٦ر٥٠ ٦٢ر٥٠	٨ر٥٠	٦٢ر٥٠	٢ر١٥٦ دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق

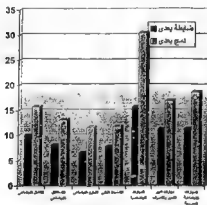
وجود فروق جوهرية في جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين

عقلياً في مجموعة الدمج بعد البرنامج ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة -

حيث كانت جميع قيم (Z) دالة عند مستوى ٠.٠١ - ماعدا مهارة الانضباط الذاتي التي كانت دالة عند مستوى ٠.٠٥ وكانت الفروق لصالح مجموعة الدمج نظراً لارتفاع متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لديهم عن متوسطات أقرانهم في المجموعة الضابطة (وهذا يؤكد أيضاً فعالية البرنامج التدريبي لمهارات الاجتماعية لمجموعة الدمج) .

التمثيل البياني لتباين الفرض الثالث:

يوضح شكل (٤) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة بعد انتهاء البرنامج التدريبي لمجموعة الدمج على هذه المهارات



يتضح من خلال التمثيل السابق لبروتوكول المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في كل من مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة تفوق متوسطات درجات أطفال مجموعة الدمج في هذه المهارات

توصلت النتائج الى وجود فروق جوهرية بين درجات جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتحلفين عقلياً في مجموعة الدمج بعد البرنامج ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة . وكانت الفروق لصالح مجموعة الدمج .
وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث .

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة الخاصة بالدمج - والتي أشارت في مجملها الى تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتحلفين عقلياً وتفاعلمهم الاجتماعي مع أقرانهم العاديين خلال برامج الدمج . ومن الدراسات التي قاربت أطفال متحلفين عقلياً بدمجيين مع عاديين بأقران لهم غير مدمجين (كمجموعة ضابطة) دراسة بوتنام وآخرون Putnam et al (١٩٨٩) ، كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١) ، مابوروكا وروبنج Nabuzoka & Ronning (١٩٩٧) ، هيمان ومرجليت Heman & Margalit (١٩٩٨) ، سبير ستين وايفرت Siperstein & Leffert (١٩٩٧) ، ماك كاب وآخرون Mac Cab et al (١٩٩٩) ، وأسفرت جميعها عن زيادة التفاعل الاجتماعي وتحسن المهارات الاجتماعية المختلفة والتي كان من بينها : معرفة المشاعر تجاه الآخرين والاستجابة الإيجابية للآخرين ، وحل المشكلات الشخصية ، والمشاركة ، والتعاون مع الآخرين ، وتنمية السلوك الاستقلالي ، والقدرة على اتباع التعليمات ، وتقبل النقد والمساعدة ، والرد ، تحية الآخرين ، والاعتذار ، ومساعدة الآخرين . وما إلى ذلك التي أظهرت فروقا واضحة فيها بين أطفال الدمج وأقرانهم في المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها برامج خاصة لتنمية هذه المهارات الاجتماعية

وترجع الباحثة التحسن في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتحلفين عقلياً في الدمج إلى أن الاشتراك مع أطفال عاديين في تنفيذ أنشطة البرنامج وما يجدونه من تشجيع ومساعدة من أقرانهم العاديين والاشتراك معهم على قدم المساواة في أداء الأعمال التي يتطلبها البرنامج وتدريب سلوكهم ، فلهذا قد استفادوا من الأطفال العاديين عند تقليد سلوكهم وقيامهم بأعمال مشتركة مما دعم مفهومهم عن ذاتهم - وظهر ذلك حلياً في نهاية البرنامج عندما كان الأطفال المتحلفين عقلياً

يسألون عن زملائهم العاديين الذين تفخروا ويفتقدوهم إذا عابوا

وعلى ذلك فإن الدمج التربوي للمطلوب المعوقين يقدم عدداً من الفرص التعليمية والمناخ الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملاءمة ، ويقلل من الوصم بالاعاقة والتصنيف الذي يصاب به برامج العزل وأنه حين توظف برامج التفاعل المناسبة داخل المدرسة فإن الأطفال المعوقين والعاديين يستلعبون تعلم التفاعل والتواصل وتكوين الصداقات معاً ، ومساعدة بعضهم لبعض ، وهذا يساعد على تنمية الفهم والاحترام والحساسية وتقبل الفروق الفردية بين الأفراد (ديان برادلي : ٢٠٠٠ ، ٢١)

الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعة العزل والمجموعة الصابطة بعد البرنامج أولاً ، اختبار صحة الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المنحلمين عقلياً في مجموعة العزل بعد البرنامج وأقرانهم من أطفال المجموعة الصابطة - وتكون الفروق لصالح مجموعة العزل ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأعداد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه (صورة الأم ، وصورة المعلمة) للأطفال المتخلفين عقلياً بمجموعة العزل وأقرانهم في المجموعة الصابطة الثانية ، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وماي - ويتني Mann - Whitney لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين

بالإضافة لذلك فقد تمت مقاربة بروفيل المهارات الاجتماعية للمجموعتين (مجموعة العزل ، والمجموعة الصابطة) ، من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين وهما يلي ميان ذلك

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية
للأطفال مجموعة العزل وأطفال المجموعة الضابطة بعد البرنامج

المهارات الاجتماعية		مجموعة العزل		المجموعة الضابطة	
		م	ع	م	ع
التفاعل الإجتماعي		١٦٠	٢٠٦٦٧	١٠٧	٢٠٦٥٣
الاستقلال الإجتماعي		١١٠٠	٢٠٨٢٨	٨٥	٢٠٢٧٣
التعاون الإجتماعي		١٣٥٠	٢٠٣٦٩	٨٥	٢٠٣٦٩
الانضباط الذاتي		١٣٧٠	٢٠٢٢٤	٨٤	٢٠٢٧٣
المهارات الشخصية		٢٧٤٠	٢٠١٨٦	١٥٤	٢٠٦٧٦
مهارات تدبير الأمور والتصرف		١٥٩٠	٢٠٥١٤	١١١	٢٠٦٦٥
المهارات الاجتماعية المدرسية		١٨٣٠	٢٠٦٦٩	٨٩	٢٠٢١٣

يتضح من الجدول السابق أن

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتدخلين عالياً في مجموعة العزل بعد تطبيق البرنامج كانت أعلى منها لدى الأطفال المتدخلين عالياً في المجموعة الضابطة

جدول (٩) نتائج اختبار ويلكسون ومان - ويتني للفروق في المهارات الاجتماعية
بين مجموعة العزل والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

المهارات	البيانات	المجموعات	متوسط الزمن	مجموع الرتب	معامل U من ويتني	معامل W ويلكسون	قيمة (Z) ولانها
التفاعل الاجتماعي	تدريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٤,٧ ٨,٨	١١٢,٠ ٦٨,٠	١٣,٢ ٦٨,٠	١٣,٢	٦٨,٠	٢,٨١١ دالة عند ٠,٠٥
الاستقلال الاجتماعي	تدريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٢,٢ ٧,٨	١٣٢,٢ ٧٨,٠	٢٢,٢ ٧٨,٠	٢٢,٢	٧٨,٠	٢,٨٠٨ دالة عند ٠,٠٥
التعاون الاجتماعي	تدريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٤,٧٥ ٦,٢٥	١٤٧,٥ ٦٢,٥	٧,٢٥ ٦٢,٥	٧,٢٥	٦٢,٥	٢,٢٢٢ دالة عند ٠,٠٥
الامتثال الذاتي	تدريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٤,١٥ ٦,٨٥	١٤١,٥ ٦٨,٥	١٣,٥ ٦٨,٥	١٣,٥	٦٨,٥	٢,٧٧٨ دالة عند ٠,٠٥
المهارات الالتي	تدريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٥,٠٥ ٩,٥	١٥٠,٥ ٩٥,٥	١٥,٠ ٩٥,٥	١٥,٠	٩٥,٥	٢,١١٧ دالة عند ٠,٠٥
مهارات تدبير الأمور والتصرف	تدريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٣,٩٥ ٧,٥	١٣٩,٥ ٧٠,٥	١٥,٥ ٧٠,٥	١٥,٥	٧٠,٥	٢,٦٢٩ دالة عند ٠,٠٥
المهارات الاجتماعية للمدرسة	تدريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٥,٥ ٥,٥	١٥٥,٠ ٥٥,٠	١٥,٥ ٥٥,٠	١٥,٥	٥٥,٠	٢,٧٩١ دالة عند ٠,٠٥

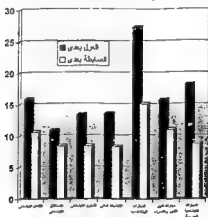
يتضح من الجدول السابق

وجود فروق جوهرية بين درجات جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتدخلين مقارنةً مع مجموعة العزل بعد البرنامج ودرجات أفرادهم في المجموعة

الضابطة - حيث كانت جميع قيم (Z) دالة عند مستوى ٠,٠١، ماعدا مهارة الاستقلال الاجتماعي التي كانت قيمة (Z) فيها دالة عند مستوى ٠,٠٥، وكانت الفروق لصالح مجموعة العزل نظراً لارتفاع متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لديهم عند متوسطات أقرانهم في المجموعة الضابطة (وهذا يؤكد أيضاً فعالية البرنامج التدريبي لمجموعة العزل) .

التمثيل البياني لنتائج الفرض الرابع،

يوضح شكل (٥) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل والمجموعة الضابطة بعد انتهاء البرنامج التدريبي لمجموعة العزل على هذه المهارات



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروقيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال للمعتقلين عقلياً في كل من مجموعة العزل والمجموعة الضابطة ثفرق متوسطات درجات أطفال مجموعة العزل في هذه المهارات

ثانياً، مناقشة نتائج الفرض الرابع:

توصلت النتائج الى وجود فروق جوهرية في جميع درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل بعد البرنامج ودرجات أقرانهم في المجموعة الصانطة، وكانت الفروق لصالح مجموعة العزل

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الرابع

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة من فعالية البرامج التدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية المقدمة للأطفال المتخلفين عقلياً بصرف النظر عن نظام رعايتهم (دمج أو عزل) - فالبرامج التدريبية تؤتي ثماراً في تحسين أداء المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، ومرد ذلك دراسة روجر و اُخريـ Rogers et al (١٩٨٠) التي استهدفت تنمية انماط التفاعل الاجتماعي للمتخلفين عقلياً أثناء اللعب ، واستهدفت دراسة ميد وهاد Mead & Hadd (١٩٨٤) التدريب على معرفة المشاعر تجاه الآخرين والاستجابة الإيجابية للآخرين، وحل المشكلات الشخصية ، والمشاركة والتعاون مع الآخرين وفي دراسة هـالـك هـارون (١٩٨٥) ركز البرنامج على تنمية مهارات مبرية واجتماعية ومهارات حسابية ، وهي دراسة سارجنت Sargent (١٩٩٨) ركز البرنامج على تنمية المهارات الاجتماعية المرتبطة بالأداء ، في البيئة المدرسية والمجتمع الخارجي ، وفي دراسة فاطمة وهـبـه (١٩٨٩) تم تدريب على تنمية السلوك الاستقلالي، وركزت دراسة مونتنام وأخريـ Putnam et al (١٩٨٩) على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي اللـعب مع الأخرين، شدة الصوت ، الرد على التحية، إلقاء الأسئلة ، وتناولت دراسة شيرمان وأخريـ Sherman et al (١٩٩٢) تنمية المهارات الاجتماعية الخاصة بمأثاق التعليمات ، قبول النقد، حل الصراعات واعتمدت دراسة ديبـرا Debra بشـعـية مهارات اجتماعية متعددة هي : المساواة ، الرد ، الاحتفاظ باستمرار التفاعلات ، تحية الآخرين، والاعتدال عند المص ، قبول اعتذارات الآخرين ، أخذ الدور في اللعب، طلب المساعدة ، مساعدة الآخرين . وركزت دراسة جومـيل Gumpel على مهارات التفاعل الاجتماعي وتقبل الفـرين أثناء اللعب العـر

وتناولت دراسة جولد شتين وآخرين Goldstein et al (١٩٩٧) على استراتيجيات مبسطة لتسهيل التواصل الاجتماعي أما دراسة عايدة قاسم (١٩٩٧) فقد تناولت التدريب على عدة مهارات اجتماعية هي التواصل، المسؤولية الاجتماعية، التعاون، المشاركة، الصداقة، العلاقات الاجتماعية، وقت الفراغ، استخدام موارد البيئة، مهارات الحياة اليومية

هذا - ولقد تناول برنامج الدراسة الحالية تنمية مهارات اجتماعية متعددة من بين هذه المهارات مهارة التعاون والمشاركة - مهارة مساعدة الآخرين، مهارة تكوين الصداقات - تبادل العطاء - المسؤولية إزاء الأفعال والتصرفات، الحفاظ على الملكية، والنظام - احترام العادات والتقاليد والعرف - إلى جانب مهارات التفاعل الاجتماعي الضحية، الاعتذار، والشكر الخ - ولعل هذه المهارات جميعها هامة في التفاعلات الاجتماعية اليومية ولاغرو أن كان أطفال المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العزل) الذين تلقوا تدريبات على البرنامج استمرت لمدة شهرين بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً مدة كل جلسة ٥٥ دقيقة على الأقل إلى جانب أنشطة مصاحبة تشتمل على قص القصص - والرسم - والتلوين - والرحلات - والأنشطة والأغاني، والألعاب الرياضية - لاشك أن هذه الأنشطة التي تضمنها البرنامج كان لها بالغ الأثر في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال هذه الفئة - وهذا ما لم يتحقق لأطفال المجموعة الضابطة الذين لم يشاركوا في البرنامج

ومن المعلوم أن البرامج الترموية التأهيلية الخاصة بالمعوقين عقلياً تهدف إلى إعادة تربية الطفل بأساليب ترموية خاصة تمكنه من استثمار ذكائه المحدود وإمكاناته المحدودة وقدراته الخاصة بالقصر الطرق الممكنة وإلى أقصى حدود ممكنة - ومن ثم فإن البرنامج الترموي لابد وأن يساعد الطفل على التوافق النفسي والاجتماعي ويساعده على التكيف للمواقف المختلفة والاعتماد على النفس والثقة في النفس والرضا بالحالة التي يجد نفسه عليها. وذلك لأن مشكلة الطفل المعاق عقلياً في أساسها مشكلة اجتماعية قبل أن تكون تعليمية (محمد عبد المؤمن ١٩٨٦، ١٦٥-١٦٦)

الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج أولاً، اختبار صحة الفرض الخامس،

نص الفرض الخامس على أنه

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج وأقرانهم في مجموعة العزل بعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح مجموعة الدمج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه (صورة الأم، وصورة المعلمة) للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج وأقرانهم في مجموعة العزل وذلك بعد انتهاء البرنامج التدريبي للمجموعتين. كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ومان ويتس لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكنتا المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي

بالإضافة لذلك، فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للمجموعتين (مجموعة الدمج، ومجموعة العزل) من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكنتا المجموعتين

ولمما يلي بيان ذلك

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المياريّة لدرجات المهارات الاجتماعيّة

للأطفال مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج

مجموعة العزل		مجموعة الدمج		البيان المهارات الاجتماعيّة
ع	م	ع	م	
٢٢٦٦٧	١٦٠	٢٨٦٠	١٥٨٠	التفاعل الاجتماعيّ
٢٨٢٨	١١٠	٢٥٧٣	١٣٢٠	الاستقلال الاجتماعيّ
٢٣٦٩	١٢٥	١٧٦٧	١١٧٠	التعاون الاجتماعيّ
٢٣٢٤	١٣٧	٢٥١٤	١١٩٠	الانضباط الذاتيّ
٦١٨٦	٢٧٤	١٠٨	٣٥٠	المهارات الشخصية
٢٥١٤	١٥٩	٢٦٢٦	١٧٠	مهارات تدبير الأمور والتصرف
٢٦٦٩	١٨٢	٢٥٧٣	١٨٠٠	المهارات الاجتماعيّة المدرسية

يتضح من الجدول السابق أنّ

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعيّة لدى الأطفال المنحرفين عالياً في مجموعة الدمج أعلى منها لدى أقرانهم في مجموعة العزل بعد البرنامج ، وإن كانت هذه المتوسطات متقاربة

جدول (١١) نتائج اختبار ويلكسون وماين - وتبني الفروق في المهارات الاجتماعية

بين مجموعتي الدمج والعزل في القياس البعدي

المهارات	البيان	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل لآ ماين وتبني	معامل W	قيمة (Z) ودلالة
التفاعل الاجتماعي	دمج عزل	١٠.٤٠ ١٠.٦٠	١٠.٤٠ ١٠.٦٠	١٠.٤٠ ١٠.٦٠	٤٩.٠	١٠.٤٠	٧٦ ر غير دالة
الاستقلال الاجتماعي	دمج عزل	١٢.٨ ٨.٢	١٢.٨ ٨.٢	١٢.٨ ٨.٢	٢٧.٠	٨٢.٠	١٧٥٩ ر غير دالة
التعاون الاجتماعي	دمج عزل	٨١.٥ ١٢.٨	٨١.٥ ١٢.٨	٨١.٥ ١٢.٨	٢٦.٥	٨١.٥	١٧٩٧ ر غير دالة
الانضباط الذاتي	دمج عزل	٩.٤٥ ١٢.٥٥	٩.٤٥ ١٢.٥٥	٨٤.٥ ١٢.٥٥	٢٩.٥	٨٤.٥	١٥٥٩ ر غير دالة
المهارات البيئية	دمج عزل	١٢.٠ ٩.٠	١٢.٠ ٩.٠	١٢.٠ ٩.٠	٣٥.٠	٩.٠	١١٣٩ ر غير دالة
مهارات تدبير الأمور والتصرف	دمج عزل	١١.٤ ٩.٦	١١.٤ ٩.٦	١١.٤ ٩.٦	٤١.٠	٩٦.٠	١٨٦ ر غير دالة
المهارات الاصناعية المدرسية	دمج عزل	١١.٢٥ ٩.٧٥	١١.٢٥ ٩.٧٥	١١.٢٥ ٩.٧٥	٤٢.٥	٩٧.٥	٧٢.٠ ر غير دالة

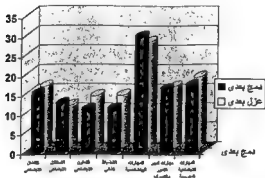
يتضح من الجدول السابق

عدم وجود فروق جوهرية بين مجموعتي الدمج والعزل في القياس البعدي

المهارات الاجتماعية ، حيث كانت جميع قيم (Z) غير دالة احصائيا .. مما يدل على أن كلتا المجموعتين قد استفادوا من فعاليات البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية .

التمثيل البياني لتباين الفرض الخامس :

يوضح شكل (٦) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج التدريبي على هذه المهارات.



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في كل من مجموعتي الدمج والعزل - تقارب درجات المجموعتين في هذه المهارات ، مما يدل على وضوح فعالية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية لكلتا المجموعتين بصرف النظر عن نظام رعاية المتخلفين عقليا

ثانياً: مناقشة نتائج الفرض الخامس،

أوضحت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في جميع المهارات الاجتماعية بين مجموعتي الدمج والعزل من الأطفال المتحالفين عقلياً في القياس الهدي

وهذه النتائج لا تحقق صحة الفرض الخامس

ولا تتفق نتائج الفرض مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي قارنت بين مجموعتي الدمج والعزل مثل دراسة كالمان Kalman (١٩٨٧) التي أوضحت أن الأطفال الذين نقلوا إلى الإقامة المجتمعية من المؤسسات قد أظهروا مهارات اجتماعية أفضل وزيادة في السلوك التكيفي والتعاون في أداء المهام عن الأطفال الذين بقوا داخل المؤسسات على الرغم من أن هذه الدراسة لم توضح ما إذا كانت المجموعة التي في داخل المؤسسات قد طبق عليها برنامج تمويي أم لا

كما لا تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١) التي قامت بتقييم الدمج الاجتماعي مقابل العزل المدرسي وأوضحت أن الأطفال المنتمين كانوا أفضل في مهارات استخدام الوقت، والتفاعل الاجتماعي والمهارات التكيفية الضمنية .

وأشارت دراسة سنتر وكوري Center & Curry (١٩٩٢) إلى وجود فروق بين أطفال مجموعتي الدمج والفصول الخاصة المنعزلة حيث تحسن طلاب الدمج في درجات الفهم العظمي، واللغة الاستقبالية ، والمهارات الاجتماعية

كذلك فإن دراسة هيمن ومارجليت Heman & Margalit (١٩٩٨) قد أشارت إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً في فصول الدمج كانوا أقل إحساساً بالوحدة والاكئاب من الأطفال المشابهين لهم في مدارس التربية الخاصة

وأوضحت دراسة ماك كاب ومارين Mac Cabe et al (١٩٩٩) إلى وجود فروق بين مجموعتي العزل والدمج في الأداء اللغوي واستخدام اللغة والتفاعل مع الأقران - حيث كانت مجموعة الدمج أكثر فعالية في اللعب الأدائي . ولم تجد الدراسة فروقاً بين المجموعتين في المستوى المعرفي.

هذا . ولقد كان من المتوقع في الدراسة الحالية أن يزداد تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج عن أقرانهم في مجموعة العزل - فإذا كانت أنشطة البرنامج لها فاعلية على كلتا المجموعتين ، فإنه يزداد على ذلك بالنسبة لمجموعة الدمج أنهم يتاح لهم فرصاً أكبر في التفاعل الاجتماعي مع مجتمع العائدين . وهو ما يتاح لمجموعة العزل.

غير أن الباحثة تفسر عدم وجود فروق بين مجموعتي الدمج والعزل بالرجوع إلى طبيعة كلا النظامين في ضوء الدراسة الحالية

- فإذا كان الطفل في بيئة العزل يعيش في داخل المعهد حياة روتينية في القسم الداخلي محروماً من التفاعل مع مجتمع العائدين طوال الأسبوع اللهم الا من إجازة آخر الأسبوع التي يتاح له فيها لأهله ونويه أخذه إلى خارج المعهد

- فإما إذا نظرنا إلى نظام الدمج المعمول به في مصر وهو نظام الفصول الملحق - فقد لمست الباحث أن هذا النظام شبيه تماماً بنظام العزل مع استثناء أن الفصل في مدرسة عادية والطفل يرجع إلى منزلة بعد انتهاء اليوم الدراسي، أما المصاح في داخل هذه الفصول فهو شبيه بنظام المدارس الخاصة (التربية الفكرية) حيث يوجد انفصال تام بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العائدين فكل منهم طابور الصباح المستقل عن الآخر ، ونسحة خاصة لنوى الاحتياجات الخاصة ، ولايسمح للعائدين والمعاقين بالتواجد معاً في حصص الأنشطة - حتى التربية الرياضية لاتمارس في شاء المدرسة في وجود الأطفال العائدين - ولذلك ولا عجب أن جاءت نتائج أطفال مجموعة الدمج مشابهة لأطفال مجموعة العزل بعد البرنامج وعدم وجود فروق بينهما بعد البرنامج . فالتأثير هنا لفعاليات البرنامج أكثر من نظام الدمج نفسه حيث لم يستمر البرنامج سوى شهرين فقط وهي مدة تطبيق البرنامج

الفروق في المهارات الاجتماعية لدى مجموعتي الدمج والعزل

بعد البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة

أولاً، اختبار صحة الفرض السادس،

بعض الفرض السادس على أنه

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأبطال المتخلفين عقليا في مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج مباشرة، ومتوسطات درجاتهم بعد مرور شهرين من المتابعة ".

ولتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية مصورته للأبطال المتخلفين عقليا في المجموعتين التجريبيتين (مجموعتي الدمج والعزل) بعد انتهاء البرنامج التدريبي لكلا المجموعتين ، كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس لنفس المجموعتين بعد مرور شهرين من توقف البرنامج (مرة المتابعة) وتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon واختبار مان - ويتني Mann - Whitney لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكل مجموعة من المجموعتين على حدة في القياسين البعدي والتتبعي

بالإضافة لذلك فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية لكل مجموعة في القياسين البعدي والتتبعي ، من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكل مجموعة على حدة

وفيما يلي ميان ذلك

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعي النجم والنمزل

في القياسين البعدي والتتبعي في درجات المهارات الاجتماعية

البيان		مجموعة النجم				مجموعة النمزل			
		القياس البعدي		القياس التتبعي		القياس البعدي		القياس التتبعي	
		ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
التفاعل الاجتماعي		١٥٨٠٠	٢٨٦٠	١٦٩٠٠	٢٣٦٥	١٦٠٠٠	٢٦٦٧	١١٧٠٠	٢٩٧٤
الاستقلال الاجتماعي		١٣٢٠٠	٢٨٧٣	١٢٥٠٠	٢٣٢٦	١١٠٠٠	٢٨٢٨	٨٦٠	١٥٧٨
التعاون الاجتماعي		١١٧٠٠	١٧٦٧	١١٣٠٠	٢٦٢٧	١٣٥٠	٢٢٦٩	١٠٠١٠	٢٣٢١
الاضطرابات العاطفية		١١٩٠٠	٢٨١٤	١١٧٠٠	١٧٦٧	١٣٧٠٠	٢٣٢٤	١١٥٠٠	٢٣٠٨
المهارات الشخصية		٣٥٠٠	١٠٦٠	٣٠٠٠	١٩٦٧	٢٧٤٠٠	١٨٨٦	١٦٩٠٠	٢٦٠١
مهارات تدبير الأمور		١٧٠٠٠	٢٦٢٦	١٧٢٠٠	٢١٢٠	١٥٩٠٠	٢٥١٤	١٣٢٠٠	٢٦١٦
المهارات المدرسية		١٨٨٠٠	٢٨٧٣	١٨٢٠٠	٢٣٢٠	١٨٢٠٠	٢٦٦٩	١٢٧٠٠	٢٣٢٧

يتضح من الجدول السابق أنه :

- بالنسبة لمجموعة النجم - تتقارب معظم متوسطات درجات المهارات الاجتماعية بين القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من توقف البرنامج)
- بالنسبة لمجموعة النمزل - فإن متوسطات درجات المهارات الاجتماعية في القياس البعدي أعلى منها في القياس التتبعي.

**جدول (١٣) نتائج اختبار ويلكوكسون لدراسة الفرق
بين القياسين البعدي والتبني لمجموعتي الدمج والمعلم المتخلفين عالياً**

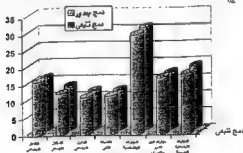
الباب	عرق	مجموعة الدمج				الباب	عرق	مجموعة المعلم			
البيانات الاجتماعية	الفرق	توزيع	ن	متوسط	مجموع لقيمة (Z)	البيانات الاجتماعية	الفرق	توزيع	ن	متوسط	مجموع لقيمة (Z)
		الرتب		الرتب	الرتب			الرتب		الرتب	الرتب
المتكامل الاجتماعي	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٤ ٦ -	٨٠ ٤٢٠ -	٢٢ ٢٦ ٩	المتكامل الاجتماعي	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٧ ٢ ١	١٢٠ ١٧٠ ٩٠	١٩ ٨٠ ٥
الاستكمال الاجتماعي	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٦ ٤ -	٨٠ ٤٢٠ -	٢٢ ٢٦ ٩	الاستكمال الاجتماعي	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٩ ٤ -	٨٠ ٤٢٠ -	١٩ ٨٠ ٥
المتكامل الاجتماعي	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٦ ٤ -	٨٠ ٤٢٠ -	٢٢ ٢٦ ٩	المتكامل الاجتماعي	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٧ ٢ ١	١٢٠ ١٧٠ ٩٠	١٩ ٨٠ ٥
البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩	البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩
البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩	البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩
البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩	البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩
البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩	البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩
البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩	البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩
البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩	البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩
البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩	البيانات الاجتماعية	بعدي تتبني	القيم القصوى القيم الصغرى المتوسط	٥ ٤ ١	٨٠ ٤٢٠ ١٠	٢٢ ٢٦ ٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- عدم وجود فروق جوهرية في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج بين القياسين البعدي والتتبعي - حيث كانت جميع قيم (Z) غير دالة احصائياً.

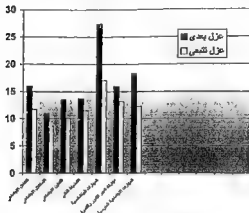
- وجود فروق جوهرية في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي - حيث كانت قيم (Z) احصائيا عند مستوى ٠,٠١ , ٠,٠٥ . أما مهارة الانضباط الذاتي فقد كانت قيمة (Z) غير دالة احصائيا . وحيث أن متوسطات درجات القياس التتبعي أقل منها في القياس البعدي فهذا يدل على تفوق مستوى المهارات الاجتماعية لدى أطفال مجموعة العزل بعد مرور شهرين من توقف البرنامج التمثيلي البياني لنتائج الفرض السادس.

يوضح شكل (٧) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج بعد انتهاء البرنامج التدريبي على هذه المهارات ، ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي (بعد مرور شهرين من توقف البرنامج)



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج تقارب درجات القياسين البعدي والتتبعي ، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج التدريبي على هذه المهارات بعد مرور شهرين من توقفه

ويوضح شكل (٨) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل بعد انتهاء البرنامج التدريبي على هذه المهارات ، ومتوسطات درجاتهم في القياس التبعي (بعد مرور شهرين من توقف البرنامج)



يتضح من خلال التمثيل البياني لتحويل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل انخفاض متوسطات درجات القياس التبعي عن متوسطات درجات القياس البعدي مما يدل على عدم استمرارية فعالية البرنامج بعد توقفه (بعد مرور شهرين من التتابع)

ثانياً، مناقشة نتائج الفرض السادس:

أوضحت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج بين القياسين البعدي والتبعي

وبعد فروق جوهرية في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتبعي في جميع المهارات الاجتماعية

ماعدًا مهارة الانضباط الذاتي - وكانت الفروق لصالح القياس البعدي . . وهذا يدل على تراجع وتحقر مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلطين عقليا في مجموعة العزل بعد مرور شهرين من توقف البرنامج

وهذه النتائج تخلق حسمة الفرض السادس جزئياً فيما يتعلق بمجموعة الدمج فقط. وتتفق نتائج الفرض مع الدراسات السابقة فيما يتعلق بمجموعة الدمج من استمرار فعالية برامج تنمية المهارات الاجتماعية بعد توقفها في تأثيرها على الأطفال المتخلطين عقلياً الذين يتعرضون لها لو استمرار التحسن والتقدم فيها وبقاء تأثيرها لفترة طويلة ومن هذه الدراسات دراسة كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١) التي وجدت أن الأطفال المنتمين يتقدمون في الكفاءة الاجتماعية خلال فترة المتابعة في حين يتنكس المعزولون.

- دراسة بيبيرا واخريين Debra et al (١٩٩٢) التي وجدت أن الأطفال التوحيدين قد احتفظوا بنتائج التدريب على المهارات الاجتماعية أثناء فترة المتابعة ودراسة فيوليت لوزاد (١٩٩٢) ودراسة صفاء هندوى (١٩٩٣) اللتان أظهرتا تحسناً في جوانب السلوك المتوافقي خلال فترة المتابعة ، وأظهرت دراسة جوميل Gumpel (١٩٩٤) استمرارية النتائج الايجابية في التفاعل مع الاقران خلال فترة المتابعة. ولم تجد دراسة كورمانى Cormany (١٩٩٤) أي فروق بين القياسين البعدي والتتبعي وأوضحت دراسة لونجون Longon (١٩٩٥) وجود تعميم للمهارات المكتسبة في فترة المتابعة راجع إلى تأثير التعميم المولجل . وأيضاً دراسة أورلي وجلين O'Reilly & Glynn (١٩٩٥) التي لوضحت عدم وجود فروق في الكفاءة الاجتماعية لدى المشاركين في البرنامج التربوي بعد امتحانه وبعد فترة من التتبع لمدة ستة أسابيع. كما توصلت دراسة أميره بخش (١٩٩٧) الى نفس النتيجة وهي عدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية والمشاط الزائد بين القياسين البعدي والقياس التتبعي بعد مرور شهرين من توقف البرنامج وتوصلت

دراسات مكماهون وآخرين (Mc- Mahon et al ١٩٩٦) وحولشتين وآخرون Goldstein,et al (١٩٩٧) الى وجود أثر واضح لتعميم التفاعلات الاجتماعية المكتسبة عبر مواقف الحياة اليومية مع توقف البرنامج

لما بالنسبة للنتيجة الثانية لهذا الفرض والتي أظهرت تفهقراً وانكاسه في المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلطين عقلياً في مجموعة العزل بعد مرور شهرين من توقف البرنامج (في القياس التتبعي) . فان هذه النتائج تتفق مع ما توصلت اليه دراسات مارويل (Marwell ١٩٩٠) التي وجدت ان الطلاب المدمجين كانوا ناجحين بدرجة أكبر في احرار أهداف البرنامج أكثر مما فعل الطلاب المصلون لهم في الفصول التقليدية (المعزلة) وتوصلت دراسة كول وماير (Cole & Meyer ١٩٩١) الى أن مجموعة الدمج قد أحرزت تقدماً في الكفاءة الاجتماعية في حين استكست مجموعة المنعزلين

وثرى الباحث ان استمرار فعالية برامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلطين عقلياً في مجموعة الدمج وانكاسه مجموعة العزل في مستوى المهارات الاجتماعية التي تم التدريب عليها يرجع الى ان مجموعة الدمج مع الأطفال العاديين قد استفادت من فعاليات واشطة البرنامج واستطاعت توليف وتعميم المهارات الاجتماعية التي تم اكتسابها في البرنامج في حياتهم اليومية . ومن هنا يشير كمال مرسي (١٩٩٦ ٢٨٥) الى أهمية البرامج المنظمة لتدريب المتخلطين عقلياً على مهارات آداب الحديث والاحسان واحترام الكبير والعطف على الصغير - وممارات ضبط النفس عند الغضب حتى تكون رتود أفعالهم في التفاعل الاجتماعي جيدة وممارسة الموقف ويستطيعون التعامل مع الأهل والزملاء والاصدقاء والحيوان بصورة مقبولة

وعلى ذلك فان استمرار تأثيرات البرامج بعد توقفه دليل على قدرة الأطفال المتخلطين عقلياً في مجموعة الدمج نعيم المهارات التي اكتسبوها في البرنامج على مواقف الحياة اليومية

ومن ناحية أخرى فإن انكاس الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل وتأخر المهارات الاجتماعية (في القياس التتبعي) بعد أن كانت قد تحسنت في القياس البعدي - فقد يرجع ذلك الى أن أطفال مجموعة العزل قد خبروا خلال فترة تطبيق البرنامج تدعماً اجتماعياً ومراعاة خصائصهم وظروفهم في ايجاز مهام البرنامج ومساعدتهم في اكتساب المهارات من خلال النمذجة ، والتدعيم ، والتغذية الراجعة التصحيحية بدون إشعار الطفل بالفشل أو تعريضه للإحباط في حين أنه بعد توقف البرنامج عاد الأطفال الى ممارسة حياتهم العادية في معهد التربية الفكرية بأنشطته الروتينية اليومية وانتهائه بالسكن الداخلي طوال الأسبوع، مع قلة المهارات التي يتدرب عليها الأطفال ، وكثيراً ما يتعرض الطفل للعشَل والاحباط في الفصل وفي المواقف المدرسية الأخرى فعندما لا يستطيع الطفل اداء ما يطلب اليه من مهارات أكاديمية يكون مادة للتهكم والسخرية والحقاب من المعلمين أو يتعرض للتوبيخ والنشيب نتيجة لخطأ ارتكبه - ومن ثم فلاعجب ان تسعدر مهاراتهم الاجتماعية بعد توقف اجراءات البرنامج لتعود الى ما كانت عليه قبل البرنامج

ومن ناحية ثالثة ترى الباحثة أن عدم وجود فروق جوهريّة في الانضباط الداني لدى أطفال مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي - فمرجع ذلك ان الأطفال عند تعريضهم للبرنامج قد استفادوا من التدريبات الخاصة بالطاعة ، والاعتدال عند الخطأ ، والمحافظة على النظام والحفاظ على الملكية سواء كانت ملكية شخصية أو ملكية عامة وما الى ذلك من أمور تركت بصماتها في سلوك هؤلاء الأطفال بعد مرور شهرين من توقف البرنامج

الفصل الثامن

الدمج وخفض الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقليا

- مقدمة

- الصروق في الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى

مجموعة الدمج.

- الصروق في الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى

مجموعة العزل.

- الصروق في الاضطرابات السلوكية بين مجموعتي الدمج والعزل

بعد البرنامج.

- الفرق في الاضطرابات السلوكية لدى مجموعتي الدمج والعزل

بعد البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة.

يتناول هذا الفصل اختبار مروض الدراسة التي تتعلق بمدى فعالية نظامي الدمج والعزل في خفض الاضطرابات السلوكية، وذلك بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لقمعية المهارات الاجتماعية . واختبار مدى استمرار فعالية هذا البرنامج بعد توقيعه - وفيما يلي بيان ذلك

الفروق في الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج

أولاً، اختبار صحة الفرض السابع:

من الفرض السابع على أنه

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح القياس البعدي (بخفض متوسطات هذه الاضطرابات)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الجزء الثاني من مقياس السلوك التكيفي الخاص بالانحرافات السلوكية للأطفال مجموعة الدمج المتخلفين عقليا . كما استخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لأطفال المجموعتين في القياسين القلي والبعدي

بالإضافة لذلك فقد تمت مقارنة بروفيل الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا بمجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج من خلال التحثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لديهم في القياسين

وفيما يلي بيان ذلك

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الاضطرابات السلوكية

للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة النجم قبل وبعد البرنامج

البيان		القياس القبلي		القياس البعدي	
		ع	م	ع	م
الاضطرابات السلوكية					
السلوك المدمر للعنيف	٢٧,٥	٧,٩٤٨	١٦,٨	٤,٤١٧	
السلوك المضاد للمجتمع	٢٦,٤	٥,١٦٨	١٧,٤	٤,٢٤٨	
سلوك التمرد والمعيان	٢٢,٢	٥,٧٢١	١٢,٢	٢,٠٢٠	
سلوك لا يوثق به	٧,٦	٢,٠٦٢	٥,٥	٢,٣٠٨	
الاستسحاب	١٢,٠	٢,٠٥٥	٦,٩	١,٦٦٢	
السلوك النمطي والازمات	٩,٦	٥,٠١٦	٤,٨	١,٨٧٤	
السلوك الاجتماعي غير المناسب	٤,٦	١,٦٤٧	١,٦	٠,٨٤٢	
عادات صوتية غير مقبولة	٤,٩	٢,٠٧٩	٢,٠	١,٢٤٧	
عادات غير مقبولة أو شاذة	١٦,١	٥,٤٤٧	٨,٢	٤,٢٩٦	
سلوك يؤذي النفس	٤,٥	٢,٤٦١	١,٢	١,٨١٤	
الميل للحركة الزائدة	٤,١	٢,٣٦٦	١,٨	١,٣٩٨	
السلوك الشاذ جنسياً	٢,٢	٢,٨٢١	٠,٣	٠,٤٨٣	
الاضطرابات النفسية والانفعالية	٢٢,٩	٢,١٦٥	١,٥	٢,٨٠	
استعمال الأدوية	١,١	١,٢٥	٠,٦	٠,٨٤٢	

يتضح من الجدول السابق أن

- جميع متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية قد انخفضت لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة النجم في القياس البعدي عما كانت عليه في القياس القبلي .

جدول (١٥) نتائج اختبار ويلكسون لدلالة الفرق في الاضطرابات السلوكية بين القياسين القبلي والبعدي لدى الاطفال المتعلقين طلباً في مجموعة الدمج

البيانات الاضطرابات	نوع القياس	توزيع الرتب	ر	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلائها
السلوك المفرط الضعيف	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ - -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٥٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٢٨٠.٥ دالة عند ٠.٠١
السلوك المصاب للمجتمع	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١ -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٢٨٢ دالة عند ٠.٠١
سلوك التمرد والعصيان	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٢٨٠.٧ دالة عند ٠.٠١
سلوك لا يوثق به	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	٢ ٨ -	٥٢.٥ ٥٤.٦ -	١٠٥.٠ ٤٤.٥٠ -	١٧٤ غير دالة
الانتماء	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	+ - -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٢٨٠.٩ دالة عند ٠.٠١
السلوك المطلي والثقات	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٢٨٤٢ دالة عند ٠.٠١
السلوك الاجتماعي غير المناسب	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١ -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٢٨٣١ دالة عند ٠.٠١
عادات صوتية غير مقبولة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٩ ١	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠ -	٢١٧٧ دالة عند ٠.٠١

تابع / - جدول (١٥) نتائج اختبار ويلكوسون لادلالة الفروق في الاضطرابات السلوكية

بين القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج

البيان الاضطرابات	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلائنها
عادات مير مقبولة أو شاذة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٩ -	١٥٠ ٥٩٤	١٥٠ ٥٢٥٠	٢١٦٥٩ دالة عند ٠.٠١
سلوك يؤدي المفس	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥٥٥	٠.٠٠ ٥٥٥٠٠	٢٨٢ دالة عند ٠.٠١
الميل للحركة الزائدة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٩ ١	٠.٠٠ ٥٠٠	٠.٠٠ ٤٥٠٠	٢١٨٠ دالة عند ٠.٠١
السلوك الشاذ جسدياً	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٥ ٤	١٥٠ ٣٩٠	١٥٠ ١٩٥٠	١٨٩٧ غير دالة
الانحرافات النفسية والإفعالية	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٩ -	١٠٠ ٦٠٠	١٠٠ ٥٤٠٠	٢٧٠٣ دالة عند ٠.٠١
استعمال الأدوية	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٦ ٤	٠.٠٠ ٣٥٠	٠.٠٠ ٢١٠٠	٢٢٧ دالة عند ٠.٠٥

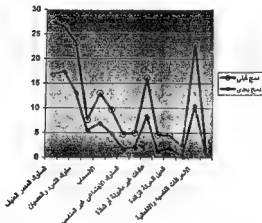
يتضح من الجدول السابق

جود فروق جوهرية بين القياسين القبلي والبعدي للإضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج حيث كانت جميع قيم (Z) دالة احصائياً فيما عدا " سلوك لا يوثق به " والسلوك الشاذ جسدياً ، وحيث أن متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية في القياس البعدي كانت أقل منها في

القياس القبلي - فهذا يدل على أن تأثير البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية قد انعكس على انخفاض متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى مجموعة الدمج في القياس البعدي .

التمثيل البياني لنتائج الفرض السادس

يوضح شكل (٩) التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج في القياسين القبلي والبعدي انخفاض متوسطات درجات هذه الاضطرابات بعد برنامج تنمية المهارات الاجتماعية - مما يدل على فعالية البرنامج .

ثانياً، مناقشة نتائج الفرض السابع

أوضحت نتائج هذا الفرض وجود فروق جوهرية في الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج بين القياسين القبلي والبعدي وكانت جميع قيم (Z) دالة احصائياً فيما عدا "سلوك لا يوثق به"، و "السلوك الشاذ جنسياً" وكانت الفروق لصالح القياس البعدي - حيث انخفضت متوسطات درجات القياس البعدي عنها في القياس القبلي مما يدل على انعكاس تأثير البرنامج التدريسي على المهارات الاجتماعية في انخفاض متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى مجموعة الدمج .

وهذه النتائج تتعلق صحة الفرض السابع .

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة من انخفاض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بعد البرامج التدريبية من ذلك دراسات صالح هارون (١٩٨٥)، بوتنام وآخرون . Putnam et al (١٩٨٩) روجن Rowden (١٩٩٠) هسقاء هندلوي (١٩٩٣) ملك عبد العزيز الشافعي (١٩٩٣) ، أموال عبد الكريم (١٩٩٤)، أسماء عبد الله العطية (١٩٩٥) ، بانج ولايب Bang & Lamb (١٩٩٦) أميره بخش (١٩٩٧)، (١٩٩٨)

ويمكن تفسير انخفاض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج بأن برنامج تنمية المهارات الاجتماعية ، الذي تم في إطار علاقات تفاعلية بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين قد أسهم في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً وذلك في ضوء ماوفره البرنامج من مساعدة هؤلاء الأطفال على تنمية كثير من المهارات الحياتية وكسر حاجز العزلة والحواف بينهم وبين الأطفال العاديين ، فشعروا بأنهم مقبولون ومحبوون ومرغوب فيهم من العاديين، وهذا التفاعل الاجتماعي ساعدهم على التخلص من الاضطرابات السلوكية التي كانت واضحة في القياس القبلي باعتبارها ناتجة للتباين بين توقعات المجتمع من هؤلاء الأطفال وقرائنهم وإمكانياتهم المحدودة في التعامل مع متطلبات البيئة .. ومعنى هذا أن اكتساب الأطفال المتخلفين عقلياً لمجموعة المهارات الاجتماعية التي أتاحتها البرامج المستخدم في الدراسة الحالية في ظروف تفاعلية

مع مجتمع الأطفال العاديين قد ساعدتهم كثيراً في تقليل المواقف الإيجابية التي كانوا يتعرضون لها سابقاً مما جعلهم أقل ميلاً إلى التمرد والعصيان والسلوك المضاد للمجتمع والسلوك الاجتماعي غير المناسب ، والأهم من ذلك أنه خفض من حدة الانسحاب والاضطرابات النفسية والانفعالية التي يتسم بها الأطفال المتخلفون عقلياً بصفة عامة - . وهذا كله راجع إلى ظروف تطبيق البرنامج التي توفر فيها جو يسوده القبول والمساندة الاجتماعية وعدم إشعار الطفل المتخلف عقلياً بمعزله

ولقد أشار هرايت White (١٩٩٠) إلى أن الطفل العادي يجاهد من أجل أن يكون أهلاً للمسئولية ، وأن يكون مؤثراً فيمن حوله على عكس الطفل المتخلف عقلياً . أشار هارتر وزيجلر Harte & Ziegler (١٩٧٤) إلى أن تمكّن الطفل من أداء العمل الذي يقوم به يشعره ، بالسعادة خاصة عندما يشعر بتحدى العمل لقدراته . وأشارت دراسات أخرى إلى أن تفوق العاديين على المتخلفين عقلياً في اثبات الكفاءة والأهمية هو بسبب مجاهدة العاديين من أجل الوصول إلى النجاح وخوف المتخلفين عقلياً من الفشل (كمال مرسى ١٩٩٦ ، ٢٨٨)

ومن ثم فإن عدم إشعار الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج بالفشل ومساعدتهم لاثبات ذاتهم قد أسهم في خفض الاضطرابات السلوكية لديهم

الفروق في الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل

أولاً اختبار صحة الفرض الثامن

نص الفرض الثامن على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح القياس البعدي (بخفض متوسطات هذه الاضطرابات)"

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الجزء الثاني من مقياس السلوك التكيفي الخاص بالانحرافات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً بمجموعة العزل ، كما استخدم

اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لأطفال المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي بالإضافة لذلك فقد تمت مقارنة بروفيل الاضطرابات السلوكية للأطفال المتدخلين عقليا بمجموعة العزل قبل وبعد برنامج المهارات الاجتماعية من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لديهم في القياسين وفيما يلي بيان ذلك .

جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الاضطرابات السلوكية

للأطفال المتدخلين عقليا في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج

الاضطرابات السلوكية	القياس القبلي		القياس البعدي	
	م	ع	م	ع
السلوك المنحرف الضيف	٢٥.٥	٦.٨١٩	١٥.٥	٢.٩٥٣
السلوك المضاد للمجتمع	٢٧.٢	٦.٩٨٩	١٨.٣	٢.٥٨٤
سلوك التمرد والعصيان	٢٠.٢	٧.٢٢٣	١٤.٦	٢.٢٧٣
سلوك لا يوثق به	٦.٨	٢.٧٤١	٤.٨	١.٦٨٧
الاستجاب	١٧.١	٣.٢٨١	٩.٢	٢.٠٤٤
السلوك المغطى والزيادات	١١.٩	٢.٥١٤	٦.٣	١.٤٩٤
السلوك الاجتماعي غير المناسب	٦.٤	٣.٠٩٨	٣.٦	١.٤٣٠
عادات صوتية غير مقبولة	٦.٥	٢.١٢١	٤.٠	١.١٥٥
عادات غير مقبولة أو شاذة	٢٠.٠	٦.٩٩٢	١٢.١	٦.٦٤١
سلوك يلقي النفس	٤.٧	٢.٠٥٨	٣.٠	٠.٨١٧
الميل للحركة الزائدة	٥.٧	١.٨٢٩	٢.٣	٠.٨٢٣
السلوك الشاذ جنسياً	١.٧	١.٥٦٧	١.٥	١.٨٤١
الانحرافات النفسية والانفعالية	٢٤.٦	٧.٦٧٧	١٤.٢	٢.٧٠٦
استعمال الأدوات	١.٠	١.١٥٥	٠.٨	١.١٣٥

جدول (١٧) نتائج اختبار ويلكسون لدلالة الفروق في الاضطرابات السلوكية بين القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال المتخلطين عقلياً في مجموعة المنزل

البيان الاضطرابات	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودالاتها
السلوك المعمر العنيف	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٩ -	٠.٠٠ ٥.٠٠ -	٥.٠ ٤٥.٠	٢.٦٧ دالة عند ٠.٠١
السلوك المضاد للمجتمع	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٩ -	٥.٨٩ ٢ -	٥٢.٠٠ ٧.٠٠	٢.٦٠٨ دالة عند ٠.٠١
سوء التمرد والعصيان	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٩ -	١.٠ ٥.٠ -	١٠.٠٠ ٤٥.٠٠	١.٧٩ غير دالة
سلوك لا يوثق به	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٧ ٣	٠.٠٠ ٤.٠ -	٠.٠ ٢٨.٠٠	٢.٢٧٩ دالة عند ٠.٠٥
الانسحاب	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١ -	٠.٠٠ ٥.٥٠ -	٠.٠٠ ٥٥.٠٠	٢.٨٠٩ دالة عند ٠.٠١
السلوك النمطي واللزمات	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥.٥٠ -	٠.٠٠ ٥٥.٠٠	٢.٨٠٧ دالة عند ٠.٠١
السلوك الاجتماعي غير المناسب	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٩ ١	٠.٠٠ ٥.٠ -	٠.٠٠ ٤٥.٠٠	٢.٦٩٤ دالة عند ٠.٠١
عادات موروثة غير مقبولة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٩ ١	٠.٠٠ ٥.٠٠ -	٠.٠٠ ٤٥.٠٠	٢.٦٨٤ دالة عند ٠.٠١

تابع / ... جدول (١٧) نتائج اختبار ويلكسون لدراسة الفروق في الاضطرابات السلوكية

بين القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال المنطليين عكليا في مجموعة العزل

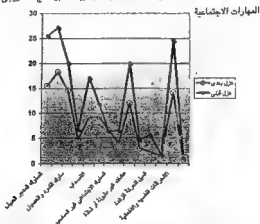
البيانات الاضطرابات	نوع القياس	توزيع الرتب	د	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلائها
عادات غير مقبولة أو شاذة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥٥.٥٠	٠.٠٠ ٥٥.٠٠	٢.٨٠٧ دالة عند ٠.٠١
سلوك يؤذي النفس	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٨ ١	٢.٥٠ ٥.٣١	٢.٥٠ ٤٢.٥٠	٢.٣٩٥ دالة عند ٠.٠٥
الميول للحركة الرائدة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٩ -	١.٠٠ ٦.٠٠	١.٠٠ ٥٤.٠٠	٢.٧١٧ دالة عند ٠.٠١
السلوك الشاذ جنسيا	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	٢ ٥ ٢	٤.٣٣ ٤.٦٠	٢٣.٠٠ ١٣.٠٠	٠.٧١٢ غير دالة
الانحرافات النفسية والانفعالية	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٩ -	١.٠٠ ٦.٠٠	١.٠٠ ٥٤.٠٠	٢.٧٠٦ دالة عند ٠.٠١
استعمال الأدوية	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ١ ٨	١.٠٠ ٢.٠٠	١.٠٠ ٢.٠٠	٠.٤٤٧ غير دالة

يتضح من الجدول السابق

وجود فروق جوهرية بين درجات الاضطرابات السلوكية لأطفال مجموعة العزل في القياسين القبلي والبعدي . حيث كانت معظم قيم (Z) دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ ، وكانت قيم (Z) في ' سلوك لا يوثق به ' ، ' سلوك إيذاء النفس ' دالة

عند مستوى ٠.٠٥ ، وكان " سلوك التمرد والعصيان " و " السلوك الشاذ جنسياً " و " استعمال الأدوات " غير دالة احصائياً ، وحيث ان متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية في القياس المعدي أقل منها في القياس القبلي - فهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية الذي انعكس تأثيره في انخفاض متوسطات هذه الاضطرابات السلوكية لأطفال مجموعة العزل التمثيل البياني لتسائج الفرض الثامن :

يوضح شكل (١٠) التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج التدريبي على



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل في القياسين القبلي والمعدى انخفاض متوسطات درجات هذه الاضطرابات السلوكية بعد برنامج تنمية المهارات الاجتماعية - مما يدل على فعالية البرنامج .

ثانياً، مناقشة نتائج الفرض الثامن،

أوضحت نتائج هذا العرض وجود فروق جوهرية في الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل بين القياسين القبلي والبعدي ، حيث كانت قيمة (Z) دالة احصائياً في جميع الاضطرابات ماعداً سلوك التمرد والعصيان ، و " السلوك الشاذ جنسياً " ، واستعمال الأدوية

ولقد كانت متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى مجموعة العزل في القياس البعدي أقل منها في القياس القبلي مما يعني انخفاض حدة الاضطرابات السلوكية لديهم بعد برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لديهم . وهذه النتائج تحقق صحة الفرض السابع جزئياً

وتتفق هذه النتائج مع ما أوردته الباحثة من دراسات سابقة في تفسير نتائج الفرض السابق

وترى الباحثة أن انخفاض معدل الاضطرابات السلوكية لدى أطفال مجموعة العزل بعد البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم قد يرجع الى فعاليات البرنامج في اكتساب الأطفال المتخلفين عقلياً مهارات حياتية تمكنهم من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين كذاء التحية ، الاستئذان ، والاعتذار ، والتعاون والمشاركة وتكوين الصداقات الى جانب تدريب الأطفال على الاعتماد على النفس في الأور الشخصية ومنها اعداد وجبة بسيطة والمصافحة على النظام وال نظافة وما الى ذلك - وهي مهارات لازمة للطفل في حياته اليومية - والاهم من ذلك فان البرنامج في سعيه لتدريب الأطفال على هذه المهارات استخدم غنيات متعددة كالمسحاة ، ولعب الدور ، والممارسة الفعلية، والبحث والتلقين، والتغذية الراجعة ، والتدعيم للسلوك الايجابي في جو يسوده الحب والود والتقبل من الباحثة - الى جانب الأنشطة المصاحبة التي اشركت معهم الباحثة فيها - ومنها الرحلة ، والاشايد، والاعاني، والرسم والتلوين، والالعاب - هذا كله جعل الأطفال المتخلفين عقلياً في هذه المجموعة يشعرون مداتهم وكيانهم التدعيم سلوكهم وعدم تعرضهم للفشل أو الاحباط أو السخرية منهم

وقد اشارت الدراسات النفسية الى ان اكتساب السلوك الموافق يعتمد على قدرة الطفل على التفاعل مع متطلبات وتوقعات الآخرين في المواقف الاجتماعية

المختلفة والتفاعل الاجتماعي يتطلب مرسل ومستقبل وقدرة على فهم الرموز والاشارات اللغوية واستخدامها بشكل جيد ونوع من الكفاية الاجتماعية ومن ثم يؤدي عدم قدرة المعاق ذهنيا على مقابلة توقعات ومتطلبات الآخرين الى الحد من عدد المواقف الاجتماعية التي يمكن ان يتعامل معها. ومع ذلك فقد نجح كثير من المتخلفين عقليا في التعامل مع غيرهم في مواعيد كثيرة ومتنوعة وذلك بعد ما خفف الآخرون من مستوى توقعاتهم ومطالبهم تجاه المعوق (رمضان القذافي ١٩٩٦ :١٦٨)

ولعل هذا ما أدى بدوره الى انخفاض الاضطرابات السلوكية بعد البرنامج مع اكتساب الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل المهارات الاجتماعية التي تمكثهم من التفاعل الاجتماعي الساجح .

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال مجموعة العزل في كل من سلوك التمرد والعصيان . والسلوك الشاذ جنسياً، واستعمال الأدوية - مرجعه بالنسبة لسلوك التمرد والعصيان الى ما قد يتعرض له الطفل في الاقامة الداخلية بالمعهد من مواقف ملية بالفشل والاحباط لعدم مراعاة المشرفين لقدراته وامكانياته وحاجاته مما يدفعه الى التمرد والعصيان .،

اما عدم وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في مجال السلوك الشاذ جنسياً فترجمه الباحث الى عدم انطباق متغيرات هذا المجال (ممارسة العادة السرية ، الميل للجنسية العبرية ، السلوك غير المقبول اجتماعيا للجنسية العبرية) على أطفال عينة الدراسة بسبب صغر أعمارهم الرسمية التي تتراوح بين ٩-١٢ سنة وقد توصلت بهي الخامس (١٩٨٤) الى ان الأطفال المتخلفين عقليا بالرغم من اساليب التنشئة الاجتماعية معهم فليس لديهم اضطرابات جنسية . على الرغم من تأكيد الأخصائيين النفسيين الى وجود بعض الاضطرابات الجنسية لدى بعض الأطفال المتخلفين عقليا مثل تعرية الحميم بطريقة غير لائقة أثناء اللعب أو الجلوس أو اداء الأنشطة

أما عدم وجود فروق دالة احصائيا في استعمال الأدوية لدى أطفال مجموعة العزل بين القياسين القبلي والبعدي فمرجعه الى أن استعمال الادوية يعتبر ثابتاً لايتغير مع البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية

الفروق في الاضطرابات السلوكية بين مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج

أولاً، اختبار صحة الفرض التاسع:

نص الفرض التاسع على أنه

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج وأقرانهم في مجموعة العزل بعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح مجموعة الدمج (في الاتجاه الأفضل)

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الجزء الثاني من مقياس السلوك التكييفي الخاص بالانحرافات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً، في مجموعة الدمج وأقرانهم في مجموعة العزل وذلك بعد انتهاء البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية الذي طبق على كلتا المجموعتين . كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ومان - ويتني Mann - Whitney لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية للمجموعتين في القياسين القبلي والبعدي

بالإضافة لذلك فقد تمت مقارنة بروفيل الاضطرابات السلوكية للمجموعتين (مجموعة الدمج، مجموعة العزل ، من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لديهم في القياسين

وفيما يلي بيان ذلك

جدول (١٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الاضطرابات السلوكية

للأطفال المتخلفين عقليا في مجسعي الدمج والعزل بعد البرنامج

مجموعة العزل		مجموعة الدمج		البيان
ع	م	ع	م	
٢٩٥٣	١٥٥	٤٤١٧	١٦٨	السلوك المدمر العنيف
٢٥٨٤	١٨٣	٤٢٤٨	١٧٤	السلوك المضاد للمجتمع
٣٢٧٣	١٤٦	٣٠٢٠	١٢٣	سلوك التمرد والعصيان
١٦٨٧	٤٨	٣٢٠٨	٥٥	سلوك لا يوثق به
٢٠٤٤	٩٢	١٩٦٣	٦٩	الانسحاب
١٤٩٤	٦٣	١٨٧٤	٤٨	السلوك النمطي والرمات
١٤٣٠	٢٦	- ٨٤٣	١٦	السلوك الاجتماعي غير المناسب
١١٥٥	٤٠	١٢٤٧	٢٠	عادات صوتية غير مقبولة
١٦٤١	١٢١	٤٢٩٦	٨٣	عادات غير مقبولة أو شاذة
- ٨١٧	٣٠	١٨١٤	١٢	سلوك يهذي النفس
- ٨٢٣	٢٢	١٣٩٨	١٨	الميل للحركة الزائدة
١٨٤١	١٥	- ٤٨٣	٣	السلوك الشاذ جنسياً
٣٧٠٦	١٤٢	٢٨٠	١٠	الانحرافات النفسية والانفعالية
١١٣٥	٠٨	- ٨٤٣	٠٦	استعمال الأدوات

يتضح من الجدول السابق أن

- جميع متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية قد انخفضت لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج في القياس البعدي عما كانت عليه في القياس القلي

جدول (١٩) نتائج اختبار ويلكوكسون ومات - ويتني للفروق في الاضطرابات السلوكية

بين مجسمتي الدمج والعزل في القياس البعدي

البيانات الاضطرابات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مات ويتني	معامل W ويلكوكسون	قيمة (Z) ودالاتها
السلوك المدمر العنيف	دمج عزل	١١٦٤ ٩٦	١١٤٠ ٩٦٠	٤١٠	٩٦٠	٠.٦٨٤ غير دالة
السلوك لمصادر للمجتمع	دمج عزل	٩٥٥ ١١٤٥	٩٥٥ ١١٤٥	٤٠٥	٩٥٥	٠.٧٢٣ غير دالة
سلوك التمرد والعصيان	دمج عزل	٩٥٠ ١١٥٠	٩٥٠ ١١٥٠	٤٠٥	٩٥٠	٠.٧٦٨ غير دالة
سلوك لا يوثق به	دمج عزل	١١٦٤ ٩٦	١١٤٠ ٩٦٠	٤١٠	٩٦٠	٠.٦٩١ غير دالة
الانسحاب	دمج عزل	٧٥ ١٢٥	٧٥ ١٢٥	٢٠٥	٧٥٠	٢٣.٢ دالة عند ٥ ٪
السلوك المعطي والقرمات	دمج عزل	٨٢٥ ١٢٦٥	٨٢٥ ١٢٦٥	٢٨٥	٨٢٥	١.٦٥٩ غير دالة
سلوك الاجتماعي غير المناسب	دمج عزل	٦٦٥ ١٤٣٦	٦٦٥ ١٤٣٥	١١٥	٦٦٥	٣.١٩ دالة عند ١٠ ٪
عادات صوتية غير مقبولة	دمج عزل	٦٦٥ ١٤٣٥	٦٦٥ ١٤٣٥	١١٥٠	٦٦٥	٢.٩٨٧ دالة عند ١٠ ٪

تابع / ... جدول (١٩) نتائج اختبار ويلكسون ومان - ويتني للفروق في
الاضطرابات السلوكية بين مجموعتي النصح والعزل في القياس البعدي

البيان الاضطرابات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتني	معامل W ويلكسون	قيمة (Z) ودالاتها
عادات غير مقبولة	نصح عزل	٨٣٥ ١٢٥	٨٥٠ ١٢٥٠	٢٠٣٠	٨٥٠	١٥٢ غير دالة
سلوك يزيد النفس	نصح عزل	٦٣٥ ١٤٣٥	٦٦٥ ١٤٣٥	١١٥	٦٦٥	٢٩٦ دالة عند ٠.٠١
العين للمركبة الزائدة	نصح عزل	٨٣٧ ١٢٣٣	٨٧٠ ١٢٣٠	٢٢٣٠	٨٧٠	١٤١ غير دالة
السلوك الشاذ جنسياً	نصح عزل	٨٢٥ ١٢٧٥	٨٢٥ ١٢٧٥	٢٧٥	٨٢٥	١٨٧٩ غير دالة
الاضطرابات النفسية والانفعالية	نصح عزل	٧٢٥ ١٣٥٥	٧٤٥ ١٣٥٥	١٩٥	٧٤٥	٢٣٤٢ دالة عند ٠.٠٥
استعمال الأدوية	نصح عزل	١٠٢ ١٠٨	١٠٢٠ ١٠٨٠	٤٧٠	١٠٢٠	٢٥٨ غير دالة

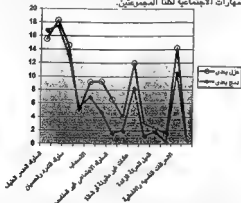
يتضح من الجدول السابق -

- عدم وجود فروق جوهرية بين معظم متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخالفين عقلياً في مجموعتي النصح والعزل بعد انتهاء البرنامج - حيث كانت قيم (Z) غير دالة احصائياً

- وجود فروق جوهرية في درجات الانسحاب والسلوك الاجتماعي غير المناسب، والعادات الصوتية غير المقبولة ، وسلوك إيذاء النفس، والاحترافات النفسية الانفعالية بين المجموعتين . وحيث ان متوسطات درجات هذه الاضطرابات لدى مجموعة العزل اعلى منها لدى مجموعة الدمج - من ثم فان تأثيرات البرنامج قد انعكست على انخفاض متوسطات هذه الاضطرابات لدى مجموعة الدمج مما لدى اطفال مجموعة العزل .

التمثيل البياني لنتائج الفرض التاسع:

يوضح شكل (١١) التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين.



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في كل من مجموعتي الدمج والعزل تقارب درجات المجموعتين بعد البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية ، مما يدل على فعالية البرنامج في خفض الاضطرابات السلوكية بصرف النظر عن نظام رعاية المتخلفين عقلياً

ثانياً، مناقشة نتائج الفرض التاسع،

توصلت نتائج هذا الفرض الى عدم وجود فروق جوهريّة في معظم الاضطرابات السلوكية بين الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية

وقد وجدت فروق جوهريّة بين المجموعتين في بعض الاضطرابات السلوكية هي الانسحاب، السلوك الاجتماعي غير المناسب، العادات الصوتية غير المقبولة ، سلوك ابداء النفس، والانحرافات النفسية والانفعالية حيث كانت الفروق لصالح مجموعة العزل أو كانت متوسطات درجاتهم أعلى منها لدى أطفال مجموعة الدمج - ومن ثم يمكن القول بأن تأثيرات البرنامج على أطفال مجموعة الدمج كان أكثر من تأثيره على مجموعة العزل.

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض التاسع جزئياً خاصة فيما يتعلق بالنتيجة الثانية.

وترى الباحثة ان عدم وجود فروق دالة احصائياً في معظم الاضطرابات السلوكية بين الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعتي الدمج والعزل يرجع الى عاملين :

اولهما : التأثيرات المشتركة للبرنامج.

حيث ركز البرنامج على تنمية المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين وانعكس ذلك على انخفاض الاضطرابات السلوكية لأطفال مجموعتي الدمج والعزل معاً خاصة الاضطرابات السلوكية الحادة ومنها السلوك المدمر والعنيف، والسلوك المضاد للمجتمع، وسلوك التمرد والعصيان، وسلوك لا يوثق به ، والعادات غير المقبولة، والميل للحركة الزائدة ولعل هذا مرده الى فعاليات البرنامج الذي ركز على المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتفاعل الاجتماعي الذي جعل الأطفال في كلاً من المجموعتين أكثر قدرة على التفاعل الإيجابي بدون ان يصدر منهم اضطرابات في السلوك نتيجة لعدم تعرضهم للاحباط والفشل في التفاعل الاجتماعي

وثانيهما : طبيعة نظام رعاية المتخلفين عقلياً .

فكما سبق أن أوضحت الباحثة فإن معظم ظروف رعاية المتخلفين عقلياً متشابهة سواء في معهد التربية الفكرية أو في الفصول - فالفصول الملحقة هي صورة أخرى من النظام السائد في معهد التربية الفكرية ولا يوجد نمج حقيقي بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين إلا في العيى المدرسى فقط نون اشتراك بين المتخلفين عقلياً والعاديين في أية أنشطة مما يجعل هذا النظام من مظاهر الدمج شكلاً بلا موضوع وأر برنامج الدمج الذى أجرته الباحثة - فى رأيها - كان محدوداً ، إذ كانت تستغرق جلسة الدمج حوالى ٤٥ دقيقة فقط ، لمدة ثلاث مرات أسبوعياً طوال شهرين فقط ومن ثم

فإن الباحثة ترى أن وجود نمج مدرسى حقيقى فى الأنشطة المدرسية والأكاديمية ضرورة لتنمية مهارات الأطفال المتخلفين عقلياً حيث ينعكس على تداعياتهم فى المجتمع ويزدى الى خفض الاضطرابات السلوكية لديهم

أما بخصوص النتيجة الثانية وهى تفرق الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج من حيث انخفاض الاضطرابات المرتبطة بالانسحاب ، والسلوك الاجتماعى غير المناسب ، والعادات الصوتية غير المقبولة ، وسلوك إيذاء النفس، والانحرافات النفسية والانفعالية ، فهناك على انعكاس فعاليات البرنامج تنمية المهارات الاجتماعية المستخدم فى الدراسة الحالية بصورة أكبر على سلوكيات أطفال مجموعة الدمج فالدمج مع الأطفال العاديين من شأنه أن يفرج الأطفال المتخلفين عقلياً من عزلتهم ويقلل من إحساسهم بالوحدة والانسحاب ، ويقصى على السلوك الاجتماعى غير المناسب ومن خلال القوة وتقليد سلوك الأطفال العاديين تقل سلوكيات الأطفال المتخلفين عقلياً غير المقبولة مثل العادات الصوتية غير المقبولة وسلوك إيذاء الذات ولعل الدمج مع الأطفال العاديين من شأنه اشعار الأطفال المتخلفين عقلياً بالاحساس بالنقل الاجتماعى من أقرانهم العاديين وأنهم يشتركون معهم على قدم المساواة فى أنشطة فعالة وإيجابية وشعرهم بقيمة الذات

وهذا من شأنه يؤدي إلى خفض الاضطرابات النفسية - الانفعالية - وهذا ما لم يظهر لدى أطفال مجموعة العزل.

ويتفق نتائج هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسات بوتنام وآخرين Putnam et al (١٩٨٩) من انخفاض مستوى ظهور السلوكيات غير المرغوبة لدى أطفال الدمج عنه لدى الأطفال المعزولين ودراسة روتن rowden (١٩٩٠) التي وجدت انخفاضاً في السلوكيات العدوانية نحو الاشراف، وكذا انخفاض السلوك السلسي نحو الاقران. كما وجدت ملك عبد الحريز (١٩٩٣) ان السلوك المدمر الضعيف وسلوك التمرد والعصيان، وسلوك لا يبرئ به يرتبط بتفاعل اتجاه الاماء نحو سياسة الدمج والنظام المدرسي.

المفروق في الاضطرابات السلوكية لدى مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة

أولاً، اختبار صحة الفرض العاشر:

نص الفرض العاشر على أنه

" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الاطفال المتعلمين عقلياً في مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج مباشرة ومتوسطات درجاتهم بعد مرور شهرين من المتابعة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الجزء الثاني من مقياس السلوك التكيفي (الانحرافات

السلوكية) للأطفال المتخلفين عقلياً في المجموعتين التجريبيتين (مجموعتي الدمج والعزل) بعد انتهاء البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين ، كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للاضطرابات السلوكية لنفس المجموعتين بعد مرور شهرين من توقف البرنامج (فترة المتابعة) - وتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لكل مجموعة من المجموعتين على حدة في القياسين البعدي والتبقي.

بالإضافة لذلك فقد تمت مقارنة بروفيل الاضطرابات السلوكية لكل مجموعة في القياسين البعدي والتبقي من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لكل مجموعة على حدة وفيما يلي بيان ذلك .

جنود (٢١) نتائج اختبار ويلكسون لاختلاف الفروق في الاضطرابات السلوكية بين الفاسمين النقي والتتبع لاطفال مجموعة النمج

[illegible]

يتضح من الجدول السابق ما يلي

عدم وجود فروق جوهرية في معظم الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلطين عقليا في مجموعة الدمج في القياس البعدي والتتبعي - حيث كانت قيم (Z) غير دالة احصائياً

- وجود فروق جوهرية في أربع اضطرابات سلوكية فقط لدى الأطفال المتخلطين عقليا في مجموعة الدمج في القياس البعدي والتتبعي هي الانسحاب ، عادات غير مقبولة أو شاذة ، السلوك الشاذ جنسيا ، الانحرافات العنسية والانعفالية ، وبطراً لارتفاع متوسط هذه الاضطرابات في القياس التتبعي - فهذا دليل على استكس الأطفال لهذه الاضطرابات بعد مرور شهرين من توقف البرنامج

**جدول (٢٧) نتائج اختبار ويلكوكسون لاختلاف الفروق في الاضطرابات السلوكية
بين القياسين البعدي والتبقي لاطفال مجموعة العزل**

البيان الاضطرابات السلوكية	نوع القياس	توزيع الفرق	ن	متوسط الفرق	مجموع الفرق	نتيجة (Z)	البيان الاضطرابات السلوكية	نوع القياس	توزيع الفرق	ن	متوسط الفرق	مجموع الفرق	نتيجة (Z)
السلوك المتطرف والعنيف	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٨ ٢ -	١٦ ٢ -	١٨ ٢ -	١٨ ٢ -	عادات ممنوعة غير مطلوبة	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٤ ٢ ٤	١٠ ٢ -	١٢ ٢ -	١٨ ٢ -
السلوك المتطرف للمصنفين	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٨ ٢ -	١٦ ٢ -	١٨ ٢ -	١٨ ٢ -	عادات غير مطلوبة أو شاذة	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٢ ١ ٢	١٢ ٢ -	١٤ ٢ -	١٨ ٢ -
سلوك الانحراف والعصيان	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٨ ٢ -	١٦ ٢ -	١٨ ٢ -	١٨ ٢ -	سلوك وإحدى الخصائص	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٦ ٢ ٢	١٠ ٢ -	١٢ ٢ -	١٨ ٢ -
سلوك لا يرتبط به	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٧ ١ ٢	١٤ ٢ ٢	١٨ ٢ ٢	١٨ ٢ ٢	التمويل المعركة الارتباك	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٤ ١ ٥	١٢ ٢ ٢	١٤ ٢ ٢	١٨ ٢ ٢
الانحطاط	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٦ ١ -	١٢ ٢ -	١٤ ٢ -	١٤ ٢ -	السلوك الشاذ جسدياً	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٢ ٢ ٥	١٠ ٢ ٢	١٢ ٢ ٢	١٤ ٢ ٢
السلوك الانطوائي والفرغات	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٧ ٢ ١	١٤ ٢ ٢	١٨ ٢ ٢	١٨ ٢ ٢	الاضطرابات الاضطرابات والاضطرابات	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٨ ٢ -	١٦ ٢ -	١٨ ٢ -	١٨ ٢ -
السلوك اجتماعي غير مناسب	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	٨ ٢ -	١٦ ٢ -	١٨ ٢ -	١٨ ٢ -	استبدال الأدوية	بعدي تتبقي	غرب اليمين غرب الشمال التساوي	١ ١ ٨	١٠ ٢ ٢	١٢ ٢ ٢	١٨ ٢ ٢

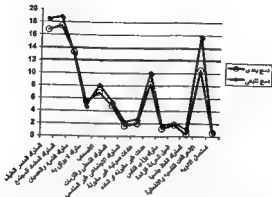
يتضح من الجدول السابق ما يلي

وجود فروق جوهرية لدى أطفال مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي في معظم الاضطرابات السلوكية حيث كانت قيم (Z) دالة احصائيا عند مستوى ٥-٠ في سبع من هذه الاضطرابات هي السلوك المدمر والضعيف، والسلوك المصاة للمجتمع، وسلوك التمرد والعصيان، وسلوك لا يوثق به، والانسحاب، والسلوك الاجتماعي غير المناسب، والاضطرابات النفسية والانفعالية. وحيث أن متوسطات درجات القياس التتبعي في هذه الاضطرابات أعلى منه في القياس البعدي (فهذا يدل على زيادة هذه الاضطرابات بعد مرور شهرين من توقف البرنامج)

- عدم وجود فروق جوهرية لدى أطفال مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي في سبع اضطرابات سلوكية، حيث كانت قيم (Z) غير دالة احصائيا هي السلوك الممطي والقرمات، عادات صوتية غير مقبولة، عادات غير مقبولة أو شاذة، سلوك إيذاء النفس، الميل للحركة الزائدة، السلوك الشاذ جنسيا، استعمال الأدوات - مما يدل على ثبات هذه الاضطرابات في القياسين

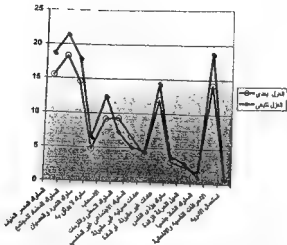
التمثيل البياني لنتائج الفرض العاشر

يوضح شكل (١٢) التمثيل القياسي لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتحفيين عقليا في مجموعة الدمج بعد انتهاء البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية، ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي لهذه الاضطرابات



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج تقارب متوسطات درجات القياسين البعدي والتبقي - مما يدل على استمرار فعالية البرنامج التدريسي على المهارات الاجتماعية في خفض الاضطرابات السلوكية لديهم بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.

ويوضح شكل (١٣) التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل بعد انتهاء البرنامج التدريسي على المهارات الاجتماعية ، ومتوسطات درجاتهم في القياس التبعي لهذه الاضطرابات بعد مرور شهرين من توقف البرنامج



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلطين عقليا في مجموعة العزل ارتفاع متوسطات درجات القياس التنبعي عن متوسطات درجات القياس العددي - مما يدل على عدم استمرارية فعالية البرنامج بعد توقفه حيث عادت الاضطرابات السلوكية للارتفاع بعد مرور شهرين من المتابعة

ثانياً، مناقشة نتائج الفرض العاشر:

أظهرت النتائج

- عدم وجود فروق جوهرية في معظم الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلطين عقليا، في مجموعة النعج بين القياسين العددي والتنبعي ماعدا الانسحاب، والعادات غير المقبولة والشادة ، والسلوك الشاذ جنسيا والانحرافات النفسية والانفعالية التي أظهرت فروقا جوهرية بين القياسين العددي والتنبعي وكانت

العروق لصالح القياس التتبعي حيث ارتفعت متوسطات درجاتهم بعد توقف البرنامج - أما بالنسبة لمجموعة العزل فقد أظهرت عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في سبع اضطرابات هي: السلوك النمطي والكرامات ، وعادات صوتية غير مقبولة، وعادات غير مقبولة أو شاذة ، وسلوك إيذاء النفس، والميل للحركة الرائدة ، والسلوك الشاذ جنسياً، واستعمال الأدوية . في حين وجدت فروق جوهرية بين القياسين في السلوك المدمر والعنيف، والسلوك المضاد للمجتمع، وسلوك التمرد والعصيان، وسلوك لا يوثق به ، والانسحاب ، والسلوك الاجتماعي غير المناسبة والانحرافات النفسية والانفعالية - وكانت العروق لصالح القياس التتبعي حيث ارتفعت متوسطات هذه الاضطرابات بعد مرور شهرين من توقف البرنامج

هذه النتائج تحقق صحة الفرض العاشر جزئياً .

وتفسيراً لهذه النتائج فانه يمكن القول بأن تأثير البرنامج قد استمر لدى الأطفال المتحامين عقلياً في مجموعة الدمج لفترة اطول مما استمر لدى أطفال مجموعة العزل في خفض الاضطرابات.

غير ان طبيعة الاطفال المعاقين عقلياً غالباً ما يتعرضوا للاهباط نتيجة لقصور الاداء الوظيفي لديهم، وبالتالي يتعرضون لتوقع الفشل الذي يبريد من الاضطرابات السلوكية لديهم (احمد عدا لرحمن زيدان ١٩٩٣، ٣١) ومن ثم فان وقوع الطفل المتخلف عقلياً في فشل برغم من محاولات تخطيه نور ابراهيم لأسباب الفشل، وتكرار هذا الفشل في المواقف الجديدة - كل ذلك يدعم الشعور بالفشل السابق ويقوى توقعه للفشل في المواقف التالية (فتحي عبد الرحيم ١٩٨٨، ١٥٣) ، كما أن استحالة الآخرين لموقف فشل الطفل تقوى وتدعم من شعوره بالفشل في المواقف التالية أكثر فأكثر مما يجعله يتوقع الفشل فيلجأ إلى العنوا أو الانسحاب أو التردد، كرد فعل للشعور بالدونية أو دفاعاً عن النفس، ولدى ابعالاته العامة إما السلافة أو التهور أو الانفجار (كمال مرسى دت ، ١٢٢) ، ومن ثم وجدت انتكاسة لبعض الاضطرابات السلوكية لدى الاطفال المتخلفين عقلياً في كل من مجموعتي الدمج والعزل على حد سواء، وان اختلفت نوعية الاضطرابات السلوكية التي ارتد اليها اطفال كل مجموعة

· نادراً كان أطفال مجموعة الدمج قد استكسروا إلى الاستحباب والعادات غير المقبولة أو المشادة والانحرافات النفسية والانعطالية - فمرجع ذلك إلى توقع معادلات الدمج مع الأطفال العاديين فعانوا إلى عزلتهم واستحبابهم وظهرت لديهم العادات غير المقبولة أو المشادة لانعدام القدوة من الأقران العاديين الذين كانوا يكتسبون منهم السلوكيات الإيجابية ، وانعكس ذلك على شيوع الاضطرابات النفسية والانعطالية

- وعلى العكس فإن أطفال مجموعة العزل قد استكسروا إلى السلوك المعطى والزمات ، والعادات الصوتية غير المقبولة ، وعادات غير مقبولة أو مشادة ، وسلوك ابداء البغس، وال الميل إلى الحركة الزائدة ، والسلوك الشاذ جسدياً ، واستعمال الانوية - وكلها اضطرابات سلوكية ناتجة عن انعدام الرقابة من المشرفين مما يحتاج معه إلى تدخل علاجي لتخفيض هذه الاضطرابات مع متابعة مستمرة من المشرفين القائمين على رعاية أطفال هذه الفئة.

وأخيراً ترى الباحثة أنه لضمان استمرارية فعالية البرامج التدريبية للأطفال المتخلفين عقلياً فلا بد من تنشيط المهارات التي يتم اكتسابها في أي برنامج وذلك بعد مرور فترة مناسبة (كل شهرين مثلاً) لضمان استمرار فعالية أنشطة البرامج ، وتعمية المهارات التي تم التدريب عليها لبقائها أثرها ، واستفادة الأطفال المتخلفين عقلياً منها

ملخص النتائج

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها يجدر أن تعرض الباحثة فيما يلي موجزاً لهذه النتائج :

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج بين القياسين القبلي والبعدى - وكانت الفروق لصالح القياس البعدى .

٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل بين القياسين القبلي والبعدى - ماعدا مهارة تدبير الأمور والتصرف فلم تكن الفروق فيها دلالة بين القياسين

٣- وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع درجات المهارات الاجتماعية بين مجموعة الدمج من الأطفال المتخلفين عقلياً بعد البرنامج ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة - وكانت الفروق لصالح مجموعة الدمج

٤- وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع درجات المهارات الاجتماعية بين مجموعة العزل من الأطفال المتخلفين عقلياً بعد البرنامج ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة - وكانت الفروق لصالح مجموعة العزل

٥- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات جميع المهارات الاجتماعية بين مجموعتي الدمج والعزل من الأطفال المتخلفين عقلياً في القياس البعدى

٦- وجود فروق ذات دلالة احصائية في معظم درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج بين القياسين القبلي والبعدى - وكانت الفروق لصالح القياس البعدى (مانخفاض متوسطات هذه الاضطرابات)

٧- وجود فروق ذات دلالة احصائية في معظم درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل بين القياسين القبلي والبعدى - وكانت الفروق لصالح القياس البعدى (مانخفاض متوسطات هذه الاضطرابات)

٨- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين معظم درجات الاضطرابات السلوكية

لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعتي البعج والعزل بعد البرنامج - فيما عدا درجات الانسحاب ، السلوك الاجتماعي غير المناسب ، العادات الصوتية غير المقبولة ، سلوك إيذاء النفس ، الانحرافات العنسية الانفعالية حيث وجدت فروق دالة احصائية بين المجموعتين - وكانت الفروق لصالح مجموعة الدمج (بخفض متوسطات هذه الاضطرابات بعد البرنامج)

٩- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج بين القياسين البعدي والتتبعي

١٠- وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي - وكانت الفروق لصالح القياس البعدي (أي تفقر مستوى المهارات الاجتماعية لديهم بعد مرور شهرين من توقف البرنامج).

١١- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في معظم الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج بين القياسين البعدي والتتبعي فيما عدا أربعة اضطرابات كانت الفروق فيها لصالح القياس التتبعي (بارتفاع متوسطات هذه الاضطرابات)

١٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية في سعة اضطرابات سلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي هي السلوك المدمر والعييف ، السلوك المضاد للمجتمع ، سلوك التمرد والعصيان - سلوك لا يوثق به ، الانسحاب ، السلوك الاجتماعي غير المناسب ، الانحرافات النفسية والانفعالية - وكانت الفروق فيها لصالح القياس التتبعي (بارتفاع متوسطات هذه الاضطرابات) هي حين لم توجد فروق ذات دلالة احصائية في بقية الاضطرابات بين القياسين البعدي والتتبعي لمجموعة العزل

توصيات الدراسة

في ضوء إحصاءات الدراسة وما توصلت إليه الباحثة من نتائج وما قدمته من تفسيرات، وما واجهته من مشكلات خلال تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية، فإنها تعرض فيما يلي بعض التوصيات التي يمكن أن يكون لها قيمتها للعاملين مع الأطفال المتخلفين عقلياً

ويمكن تلخيص هذه التوصيات فيما يلي

أولاً، في مجال إعداد المعلمين،

توصي الدراسة بحث الجامعات على تطوير برامج التربية الخاصة القائمة وزيادة اقسام التربية الخاصة بالجامعات لاعداد المتخصصين الذين يعملون مع ذوي الحاجات الخاصة بصفة عامة - واعداد الكوادر البشرية المؤهلة على اختلاف أنواعها التي تتمكن من العمل في فصول الدمج على وجه الخصوص والعمل على تبسيط أساليب التعامل مع هذه الفئات عملياً ووضع برامج عملية لأساليب الدمج السليمة .

ثانياً، في مجال التربية الخاصة،

١- توصي الدراسة بضرورة إعداد البرامج الترموية والاجتماعية لخراج ذوي الاحتياجات الخاصة من عزلتهم وإعادة إدماجهم في المجتمع من خلال برامج ترفيحية تقام بشكل دوري في داخل مدارسهم تمهيدا لخراجهم الى المجتمع الكبير وهم أكثر ثقة بأنفسهم وثقلاً لواقعهم وقدراتهم على التعايش معه بنجاح ثم توثيق الصلة بين المعاق وأسرتهم ومجتمعهم

٢- بالنسبة لطبيعة الاعاقة العقلية الخاصة التي تختلف عن بقية الإعاقات توصي الدراسة بضرورة تحديد الشكل الذي يتم عليه الدمج (هل هو دمج اجتماعي أم دمج أكاديمي)

٣- توصي الدراسة بأهمية التطبيق الفعلي لتحرية الدمج داخل المدارس لا أن يكون وجود الأطفال المتخلفين عقلياً في الفصول الملحقة وجوداً شكلياً وأن يسمج الدمج بالتفاعل الاجتماعي للطفل العادي مع الطفل المتخلف عقلياً

٤- توحى الدراسة بأن يتم الدمج في سن صغير - وأهمية اشتراك الأطفال العاديين مع المعاقين عقليا في الأنشطة التي تسمح بالتفاعل الاجتماعي الايجابي واكتساب الطفل المعاق المهارات الاجتماعية ، وتعديل الاتجاهات السلبية نحو المعاقين عقليا .

٥- يجب ألا يفهم من الدمج أنه مجرد حصر الأطفال المعاقين عقليا في نفس فصول العاديين فقط بل هو محاربه لمساعدتهم النمو إجتماعيا وشخصياً من خلال الاتصال والتفاعل مع أقرانهم العاديين . وهذا يتطلب أحداث تغيير شامل في نظام الدراسة والمناهج وطرق التعليم المستخدمة ، وطرق تقييم كل من العاديين والمعاقين عقليا (الداخلي في تجربة الدمج) ، وأن يكون النظام التعليمي أكثر مرونة بما يسمح بالاندماج الاجتماعي بين المعاقين عقليا والعاديين

٦- التأكيد على أهمية وجود فريق العمل المتكامل في المدرسة العادية التي يجري فيها الدمج لتقديم أفضل الخدمات والبرامج الممكنة ل ذوي الاحتياجات الخاصة والتأكيد على الأخذ بعين الاعتبار تجهيز المدارس بالوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وعرف المصادر التي تعرض النقص في قدرات المتخلفين عقليا وتساعدهم في متابعة أقرانهم العاديين

ثالثاً، توصيات للأسرة،

١- توحى الدراسة بضرورة توعية آباء الأطفال المتخلفين عقليا لتقبل فكرة دمج أبنائهم مع الأطفال العاديين لصالح المعاق عقليا

٢- ضرورة توعية آباء الأطفال العاديين لتقبل فكرة الدمج وأن تفاعل أبنائهم مع المتخلفين عقليا لايسبب لهم أي ضرر بل بالعكس يسهم في تنمية الاتجاهات الانسانية الايجابية ويؤدي الى بناء شخصية متكاملة متوافقة من الناحية النفسية .

٣- توثيق الصلة بين المعاق عقلياً وأسرته ووضع خطة تدريب مبسطة لتعريف الأسرة بالأسلوب الأمثل للتفاعل مع اعاقه الإبن ومساعدته على الاعتماد على نفسه لتكون الأسرة أكثر تقبلاً له وقدرة على تحمل مسؤولياتها تجاهه مع دعمها

بشئى الوسائل لرعاية الأبر المعاق بدلا من الاعتماد الكلى على المدرسة ، أو إخعانه عن أمين الناس

رابعاً ، توصيات لوسائل الإعلام:

١- توصى الدراسة بشورة إعداد نشرات إعلامية توجيهية إرشادية للمجتمع عن كيفية التعامل مع نوى الحاجات الخاصة ومتهم المعاقين عقليا - بوانعية خالية من أساليب العطف والشفقة أو السحرية أحيانا حفاظا على معوية الانسان المعاق وزيادة ثقته بنفسه حتى لا يشعر بوجود فروق فى التعامل بين الانسان المعاق والإنسان العادى .

٢- ترتيب حملة توعية إعلامية تثقيفية لجميع فئات المجتمع حول الاعاقة والتعامل مع المعاق وتقبل الدمج

٣- تنبيه المجتمع لتقبل فكرة الدمج وما يحتاجه من تشريعات وقوانين تعليمية تنظم تنفيذ . وتطوير سياسة تربوية جديدة على نمط النظام الأمريكى ' التربية للجميع ' ، ' المدرسة الشاملة ' ، ' مجتمع الجميع ' . مما يعنى الحياة فى بيئة اجتماعية متكاملة - وهى حق لكل مواطن مهما اختلفت ظروفه وحاجاته ومتطلباته من الآخرين .

والتواضح أن دمج الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية لازالت فكرة جديدة فى مصر تحتاج الى وقت طويل وجهد مكثف لكي يتقبلها العاملون فى التربية العامة والتربية الخاصة ويتقبلها أباء ومعلمى الأطفال العاديين والمعاقين على حد سواء ويتقبلها كل من الأطفال العاديين والمعاقين أنفسهم

خامساً ، توصيات للباحثين

إنطلاقا مما تناولته الدراسة الحالية حول فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية بنظامى الدمج والعزل وأثره فى خفض الاصططرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا - تقترح الباحثة بعض البحوث لتكملة ما بدأنه الدراسة الحالية - ومنها :

١ فعالية اللعب الجماعى الموجه منظم الدمج فى تحسين السلوك الواقعى للأطفال

المتخلفين عقليا

٢- فعالية الدمج بين الأطفال المتخلفين عقليا والعادين في تحسين مهاراتهم مثل
الأداء اللغوي، الأداء العمي (الرسم والنشكيل)، الأداء الموسيقي، الأداء
الرياضي الخ

٣- دراسة لتطبيق نظام الدمج على إعاقات أخرى والتعرف على فعاليته ونظامه

٤- دراسة تقييمية لنظام الدمج في الدول المختلفة للاستفادة منها في تطبيقها في
مصر

٥- تطبيق برنامج تنمية المهارات الاجتماعية المستعمدة في الدراسة الحالية على
فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة للتعرف على مدى فعاليته وحدوده مع
كل فئة من فئات الإعاقات.

٦- فعالية برنامج إرشادي للأطفال العادين لتعديل فكرة الدمج مع الأطفال
المتخلفين عقليا

٧- فعالية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات الآباء العادين نحو فكرة الدمج ونحو
المتخلفين عقليا

٨- فعالية برنامج إرشادي لخفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين
عقليا

المراجع

- ١ - أحمد سامي محمد (١٩٩) جهود وزارة التربية والتعليم في مجال الإعالة العقلية ، مؤنر مستقبل خدمة المعاق في مصر وحاسة المعاق عقليا القاهرة - كريتاس، مصر
- ٢ - أحمد عباس عبدالله (١٩٩٨) دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العائليين بعض المفاهيم والاعتبارات وغيض من حكم الدراسات. ثروة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي : التطورات والتحديات (البحرين :جامعة الخليج العربي . ٢٠٤ مارس)
- ١٦-٨١
- ٣- أحمد عبد الرحمن ريدي (١٩٩٣) مقارنة لبرامج الرعاية الاجتماعية والنفسية المختلفة وعلاقتها بالنواحي النمسي والاجتماعي للأطفال المتخلفين عقليا رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الآداب - جامعة الرقاريق
- ٤- أحمد نصر الدين ، كثر الفتم (١٩٩٨) أسس دمج المعاقين حركياً واتجاهات المعلم المعادي نحو أسلوب الدمج ثروة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطورات والتحديات (البحرين :جامعة الخليج العربي . ٢٠٤ مارس) ١٦٧/١٥٧
- ٥ - أسامة سعد أبو سريخ (١٩٩٣) الصداقة من منظور علم النفس عالم المعرفة (١٩٩٩) ، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب
- ٦ - أسماء عبد الله العطية (١٩٩٥) تنمية بعض حواب السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا بدولة قطر. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية - جامعة الرقاريق
- ٧- البابور ويتسيد ليمش ديتي هارولد ميمير (١٩٩٩) التخلف العقلي دمج الأطفال المتخلفين عقليا في مرحلة ما قبل المدرسة (برامج وأنشطة) ترجمة سمحة طه جمل، هاله الحروسي، القاهرة مكتبة النهضة المصرية

٨- أموال أحمد عبد الكريم (١٩٩٤) برنامج تدريسي خاص لتعديل السلوك في رفع مستوى بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً رسالة ماجستير (غير منقورة)، كلية التربية - جامعة عين شمس

٩- أميره طه بخش (١٩٩٥) أثر تكييف الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع بيئة أقرانهم العاديين على درجة تحصيلهم الدراسي المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس ، * الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (القاهرة ٢٥ - ٢٧ ديسمبر) ٥٤٢-٥٦٢

١٠- _____ (١٩٩٧) غاطية برنامج لتسوية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الرائد لدى الأطفال المعاقين عقلياً مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٢٩ (ج١)، ٩٧-١٢٢.

١١- أميره طه بخش (١٩٩٨) غاطية برنامج إرشادي في خفض السلوك العنواسي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم - مجلة العلوم التربوية - يصدرها معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة ، العدد ١١، ١٥٧-١٩٧

١٢- ايمن فؤاد كاشف ، عبد الصبور محمد منصور (١٩٩٨) دراسة تقييمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس، (القاهرة ١-٣ ديسمبر)

١٣- ايمن فؤاد كاشف (١٩٩٩) فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين (عقليا وسمعيا) مع الأطفال العاديين المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس * جودة الحياة (القاهرة ١٠-١٢ نوفمبر)، ٨٢٦-٨١١

١٤- تركي محمد تركي السليمي (١٩٩٨) مدى إمكانية دمج الطلاب المعوقين في المدارس العادية من عدمه في ضوء الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلاب بمدارس التربية الخاصة والمدارس العادية شعبة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي ، المنظمات والتحديات - البحرين ٢-٤ مارس ، ٢٨٩-٣٠٩

١٥ - جمال محمد الخطيب (١٩٩٦) تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في الدول العربية - عمان : اليونسكو

١٦- جمال محمد الخطيب (١٩٩٨) مدرسة الحب ومستقبل التربية الخاصة - ندوة
تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في نول مجلس
التعاون الخليجي التطلعات والتحديات، البحرين جامعة الخليج
العربي، ٢-٤ مارس، ٥٣-٧٩

١٧- جيسيتين ي- ج. ريتشارد ل ك (١٩٩٤) التدريس الابتكاري للتوحد
الطلي ترجمة كمال سالم سيسانم . القاهرة مكتبة النهضة
المصرية

١٨- حسن مصطفى عبد المعطي (٢٠٠١) الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة
الأسباب - التشخيص - العلاج القاهرة دار القاهرة للطباعة ونشر
الكتب

١٩- ديان براندلي - مارغريت سيمير . ديان سونك (٢٠٠) الدمج الشامل للتوحد
الاحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية ترجمة ريدلي
السرطاني. عبد العزيز النحس . عبد العزيز عبد الجبار . العين
دار الكتاب الجامعي

٢- رمضان محمد القدافي (١٩٩٤) سيكولوجية الاعاقة طرابلس الجامعة
المنوحة

٢١- (١٩٩٦) رعاية المتعلمين ذوي الاستعدادية المكنب
الجامعي الحديث

٢٢- ريتشارد م. سويس (١٩٧٩) علم الأمراض النفسية والعقلية . ترجمة أحمد عبد
العزيز سلامة. القاهرة مكتبة النهضة المصرية

٢٣- ريب محمد موسى السماحي (١٩٩٩) فعالية العلاج الأسوي في خفض بعض
أعراض الاضطرابات السلوكية لدى أطفال الروضة رسالة ماجستير
(غير منشورة) . كلية التربية النوعية ميرسعيد، جامعة قناة السويس

٢٤- زكريا رهير (١٩٩٤) مدارس لانتشني أهدأ من الطلبة التربية الجديدة. عدد ٤
ص / ٦٥-٧٨

٢٥- سعاد سموس (١٩٩٦) التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في
صو. مدا الترممة للجميع المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد

النقسي، جامعة عين شمس "الإرشاد النفسي في عالم متغير". (القاهرة

٢٣ ٢٥ ديسمبر) المحلد الاول ٩-١٤

٢٦- سعيد بن عبد الله إبراهيم دببس (١٩٩٩) عياس تغدير السلوك العنواس للأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة المتوسطة مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد ١٥ ، السنة الثامنة

٢٧ - سليمان الریحاسی (١٩٨١) التخلف العقلي عمان المطبعة الأردنية

٢٨- سمیة طه جمیل (٢٠٠٠) فاعلية برنامج ارشادي في تعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو مجتمع مع أقرانهم المعاقين عقلياً المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، بناء الإنسان لمجتمع أفضل، ٥-٧ نوفمبر ، ١١١ - ١٥٠ .

٢٩- سهير ابراهيم عيد ميهوب (١٩٩٦) العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، رسالة ماجستير {غير منشورة} ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس

٣٠ - سهير محمد سلامة شامش (١٩٩٨) : أثر اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء الكفوي لدى الأطفال المتخلفين عقليا - رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية - جامعة الرقازيق

٣١ - سوزان ويليام سيتشاك (١٩٩٣) المدارس الجامعة ترجمة ركريا زهير ، القاهرة ، السنة شبه الإقليمية حول التخلف وتعليم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة .

٣٢- صالح بن عبد الله أبو عباده ، محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٥) فعالية برنامج ارشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الفجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة مجلة الإرشاد النفسي ، العدد ٤ ، السنة الثالثة، ١٠٢ - ١٤٠

٣٣ - صالح عبد الله عارفون (١٩٨٥) دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المتخلفين عقليا في المرحلة الابتدائية - رسالة بكثواء (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة عين شمس.

٣٤- صبحى عبدالفتاح محمد الكفوى (١٩٩٢) تعديل السلوك العنواس لدى الأطفال باستخدام مبرامج للعلاج الجماعي باللعب وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية رسالة بكثواء (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة طنطا

- ٢٥ - صبحى عطالله سيف (١٩٨٢) المعوقون حقوقهم ويحدد وزارة التربية والتعليم في رعايتهم. الحلقة الدراسية الإقليمية لعام ١٩٨٢، ندوة الطفل المعوق، (القاهرة - الهيئة المصرية العامة للكتاب ١/٢٦ - ٢/٤) ، من ٥٨ - ٧٦
- ٣٦ - صفاء همدانى (١٩٩٢) مدى فاعلية التشريط الاجرائى لتعديل سلوك شديدى التحلف رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة عين شمس
- ٣٧ - صفوت فرج (١٩٩٢) التحلف العقلى - الوضع الراعى وأفاق المستقبل، دراسات نفسية ، مجلة رابطه الاصحائيين النفسيين المصرية (رائم) ، المجلد الثاني ، العدد الثالث ٤١٧-٤٢٦.
- ٣٨ - طلعت منصور (١٩٩٤) استراتيجيات التربية الخاصة والكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة- مجلة الارشاد النفسى، العدد الثانى، ٥٩-٩٩
- ٣٩ - عادل عر الدين الأشول (١٩٨٧) موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة مكتبة الأجلو المصرية
- ٤٠ - عادل كمال خضر (١٩٩٠) دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بالتحلف العقلى والأطفال العاديين قبل وبعد معجم معاً فى بعض الأنشطة المدرسية مجلة علم النفس- القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٢٧ السنة السادسة، ٨٦-٩٥
- ٤١ - _____ (١٩٩٥) دمج الأطفال المعاقين فى المدارس العادية - مجلة علم النفس، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٢٤ السنة الخامسة، ٩٨-١٠٩.
- ٤٢ - عادل كمال خضر ، مایسة أمور النفسى (١٩٩٢) اندماج الأطفال المصابين بالتحلف العقلى مع الأطفال الأسوياء فى بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى تكاثرهم وسلوكهم التكيفى دراسات نفسية، ك ٢، ج ٢٠، ٢٣٧-٢٣٩
- ٤٣ - عابدة قاسم رفاعة (١٩٩٧) مدى فاعلية مرمائج ارشادى فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى بيئة من الأطفال المعاقين عقليا. رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية - جامعة عين شمس

- ٤٤- عبد الستار إبراهيم ، واخرون (١٩٩٣) عبد العزيز بن عبدالله الدجيل، رضى
ابراهيم (١٩٩٣) العلاج السلوكي للطفل : اساليبه ونماذج من حالاته
سلسلة عالم المعرفة (١٨٠) ، الكويت المجلس الوطنى للثقافة والفنون
والاداب
- ٤٥ - عبد العزيز الشخص (١٩٨٧) دراسة لمتطلبات امداج المعوقين فى التعليم
والمجتمع العربى رسالة الخليج العربى، العدد الحادى والعشرون،
١٨٩-٢١٩.
- ٤٦ - عبد العزيز بن الصمد الجبار (١٩٩٨) الدمج الشامل. نقرة تجارب معج الأشخاص
لوى الاحتياجات الخاصة فى دول مجلس التعاون الخليجى : النظمات
والتحديات (البحرين جامعة الخليج العربى ٢-٤ مارس)، ١٦٩-١٧٥
- ٤٧ - عبد الفتاح صابر (١٩٩٧) التربية الخاصة : لمن - لماذا - كيف القاهرة
مكتبة الأنجلو المصرية
- ٤٨ - عبد المطلب أمين الفريطى (١٩٩٦) سيكولوجية لوى الاحتياجات الخاصة
وتربيتهم ، ط١، القاهرة : دار الفكر العربى.
- ٤٩- عبد المصمم يوسف أحمد السهورى (١٩٨١) دراسة تحليلية مقارنة بين الرعاية
الأسرية والرعاية المؤسسية من حيث التوافق الاجتماعى للأطفال
المتخلفين عقليا رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الخدمة
الاجتماعية ، جامعة حلوان
- ٥٠- علا عبد الباقى ابراهيم (١٩٩٣) التعرف على الاعاقة العقلية وملاجها وإجراءات
الوقاية منها (الكتب الناس) القاهرة مطابع الطوىحى التجارية
- ٥١ - عماد الدين سلطان (١٩٧٨) : تحديد نسبة المتخلفين عقليا فى مدينة القاهرة
المجلة الاجتماعية الغربية ، العدد الأول المجلد ١٥، القاهرة المركز
القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية
- ٥٢- فاروق محمد صبرى (١٩٧٦) سيكولوجية التخلف العقلى الرياض مطبوعات
جامعة الرياض
- ٥٣ - ————— (١٩٨٥) مقياس السلوك التكيفى القاهرة - مكتبة الأنجلو
المصرية .

- ٥٤- فاروق محمد صانق (١٩٩٨) من الومع الى التعاقب والاسياعاب الكامل نجارب
وتحدرات عالمية فى نمع الأفراد المحوقين فى المدرسة والمجتمع
وتوصيات الى الدول العربية مفعلة تجارب نمع الاشخاص لوى
الاحتياجات ا لقاصدة فى نول مجلس النعان الفلجى النطاعات
والنحيات (المحرين - جامعة الحلج ٢ ٤ مارس) ١٢-٥٤
- ٥٥- فاطمة محمد عرت وهبة (١٩٨٩) التعرف على مدى فاعلة برنامج ارشادى تدرىبى
على نعض المهارات الاجتماعية لنمية نعض مهارات السلوك النوافقى
للأطفال المتخلجين عقليا ومالة ماجستير (نبر منشورة) ، معهد
الدراسات العليا للطولة جامعة بن شمس
- ٥٦- فتى السيد عبد الرحيم (١٩٨١) الدراسة المبرمجة للتخلط العقلى ، الكريت
مؤسسة الصباح
- ٥٧- فزاد الهى السيد (١٩٧٩) علم النفس الاحصانى والياس العقل البشرى ، القاهرة
دار الفكر العربى
- ٥٨- ----- (١٩٨) علم النفس الاجتماعى ، القاهرة ، دار الفكر العربى
- ٥٩- فيولا السلاوى (١٩٩٩) مشكلات السلوك عند الأطفال ضاىج من البحوث فى
تعليل وتعديل السلوك عند الأطفال القاهرة مكتبة الانجر المصرية
- ٦ - فيوليت فزاد ابراهيم (١٩٩٢) دراسة مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال
المتخلجين عقليا المصابين بأعراض داوى من فئة القابلين للتعليم
المؤتمر السنوى الخامس للطفل المصرى ، رعاية الطولة فى علم
حماية الطفل المصرى ، القاهرة مركز دراسات الطولة جامعة عين
شمس، (القاهرة ٢٨-٢٠ أبريل
- ٦١- كروستين مايلز (١٩٨٨) اللغة ، التواصل، الكلام مع الطفل لى القدرات المعفودة ،
ترجمة أديب مينا ميحائيل ، القاهرة كريناس مصر ، مركز سيقى
لتدريب ، الدراسات فى الاعاقة العقلية
- ٦٢- ----- (١٩٩٢) الطفل المعاق عقليا وأساليب التعامل معه ترجمة ليلى
أوسهر ، مراجعة حسين صلاح الدين، نعض منشورات جمعية
المحنة

- ٦٣- كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٦) علم المتخلف العقلي الكويت دار القلم
- ٦٤- _____ (د ح) الطفل غير المادى من الناحية النفسية (الطفل المتخلف عقليا) القاهرة - دار النهضة العربية
- ٦٥- كمال محمد بسوقى (١٩٧٤) علم الأمراض النفسية : التصنيفات والأمراض العصبية - بيروت : دار النهضة العربية
- ٦٦- _____ (١٩٩٠) ذخيرة علوم النفس ، القاهرة : لدار الدولية للنشر والتوزيع .
- ٦٧- لويس كامل مليكة (١٩٩٠) العلاج السلوكى وتعديل السلوك الكويت دار القلم.
- ٦٨- _____ (١٩٩٨- ١) دليل مقياس ستانفورد بينيه للذكاء - الصورة الرابعة ، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس
- ٦٩- _____ (١٩٩٨- ب) مقياس ستانفورد بينيه للذكاء - الصورة الرابعة (الجدول المعيارية - المراجعة الأولى) ، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
- ٧٠- _____ (١٩٩٨ - ج) تعديل سلوك المعاق عقليا : دليل المؤلفين والمعلم ، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس
- ٧١- ماجده عبيد (٢٠٠٠) السامعون بأصوتهم ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية
- ٧٢- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) المهارات الاجتماعية وملاقاتها بالاكنتاب والياس لدى الأطفال (فى) محمد السيد عبد الرحمن ، ملصاق فى الصحة النفسية. الجزء الثانى، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع
- ٧٣- محمد حسنين المجرى (٢٠٠٠) استراتيجيات الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية ضرورة عصرية لماذا ؟ وكيف ؟ المؤتمر السنوى لكلية التربية جامعة المنصورة * نحو رعاية نفسية يانوية أفضل للنوى الاحتياجات الخاصة (المنصورة ، ٤ - ٥ ابريل ، ٢٠٠١-٢٠٠٢).
- ٧٤- محمد عبد المولى حسن (١٩٨٦) - سيكولوجية غير المتعلمين وتربيتهم الاسكندرية : دار الفكر الجامعى .
- ٧٥- محمد عرفة ، كمال إبراهيم مرسى (١٩٨٦) الصحة النفسية فى ضوء علم النفس والاسلام. الكويت : دار القلم.

٧٦- محمد عبد العهور (١٩٩٩) دراسة استطلاعية لاجاهات واءاء المدرسين والاداريين في التعلم العام نحو ادماج الاطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية . مجلة مركز البحوث التربوية - جامعة قطر ، العدد ١٥

٧٧- محمد محروس الشناوى (١٩٩٦) العملية الارشادية والعلاجية القاهرة دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع

٧٨- _____ (١٩٩٧) التماثل العقلي الاسباب ، التشخيص ، البرامج ، القاهرة - مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع

٧٩- محمد محروس الشناوى ، محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨) العلاج السلوكي الحديث - أسسه وتطبيقاته ، القاهرة دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع

٨٠- محمود عبد الرحمن حمودة (١٩٩٠) الطفولة والمرحلة : المشكلات النفسية ، كلية الطب - جامعة الأزهر

٨١- مضمومة أحمد ابراهيم (١٩٩٥) العلاقة بين اكتساب المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طعل الروضة بدولة الكويت . مجلة الإرشاد النفسي ، العدد الرابع ، السنة الثالثة ، ١٤١-١٧٨.

٨٢- ملك أحمد عبد العزيز الشاهي (١٩٩٣) مدى ماعلة نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التواصلي للتلاميذ المنحطين عقلياً القابلين للتعلم ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة عين شمس

٨٣- ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٤) أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالمشكلات النفسية في مرحلة الطفولة الوسطى رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس

٨٤- مصطفى فهمي (١٨٧٦) التوافق الشخصي والاجتماعي ، ط١ ، القاهرة مكتبة العالجي

٨٥- مواء ابراهيم عباد ، بعمة مصطفى رقباء (١٩٩٥) دراسة تقييمية لمستوي الأداء المهاري لبعية من الأطفال المعانين عقلياً القابلين للتعلم في برامج تدريسي على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي الإرشاد النفسي لنوى الاحتياجات الخاصة * (القاهرة ٢٥-٢٧ ديسمبر) ص ٢٢-٥٨

٨٦- مبداء هاشم (١٩٧٩) مشكلات سوء التكيف والسلوك الاجتماعي عند تلميذات المدرسة الاعدادية رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلمة التربية جامعة دمشق

٨٧- مجدى وميس حبش ، وأفت عطيه باحوم (١٩٨٨) المهارات الاجتماعية لدى المنطليين عقليا - دراسة معانية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد (٧) ، مجلد (٢)، كلية التربية جامعة المنيا، ٢٩٧-٢٥٥

٨٨- مهي اللحامى (١٩٩٤) العلاقة بين كل من الاتهامات الوالدية نحو الاعاقة العقلية والعلاقات الأسرية والسلوك التكيفي لمراهقات متعلقات عقليا رسالة مكتوراه (غير منشورة) ، كلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر

٨٩- هاسم ابراهيم الشيبينى (١٩٨٥) السلوك المشكل لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقة ببعض المتغيرات الأسرية رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس

٩٠- هاسى ابراهيم عطريس (١٩٩٧) المهارات الاجتماعية وتقدير الذات ، الشعور بالوحدة المعسبة لدى طلاب الجامعة رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة الرقاريق

٩١- هشام ابراهيم عبد الله (١٩٩٨) تنمية المهارات الاجتماعية منحل لدمج الأفراد ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية والحياة العامة شوق نجار بدمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطلمات والتعفيات ، (الممرن) جامعة الخليج العربى ، ٢-٤ مارس

ثانياً نشرات دورية،

٩٢- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩١) نتائج وتوصيات المؤتمر القومى الأول للمعوقين بجمهورية السودان ٢ ٦ ديسمبر ١٩٩٠ * النشرة القومية * العدد ٢٧، السنة ٨ ، سبتمبر ١٩٩١.

٩٣ اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٦) الرابطة العامة للمعوقين بالمحافيرية القبية * النشرة القومية * العدد ٤٨ ، السنة ١٣، ديسمبر

٩٤- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٧) .أصواء على المؤسسات الوطنية لخدمات المعوقين بنودة البحرين ' الفكرة النورية' .
العدد ٥١ ، السنة ١٤ ، يناير.

٩٥- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٧) حجم مشكلة المعوقين في مصر - موجز تقرير التجربة الاستطلاعية بنودة الاتحاد عن حجم مشكلة الاعاقة في مصر ، القاهرة ١٦ نوفمبر

٩٦- منظمة الصحة العالمية (١٩٩٩) المراجعة العاشرة لتصنيف الدولي للأعراض ICD-10 . تصنيف الاضطرابات النفسية السلوكية - أشرف على الترجمة أحمد عكاشة ، الاسكندرية المكتب الافليمي لشرق البحر المتوسط

للتأليف والمراجع الأجنبية:

97- Altman, R & Lewis, J J (1990). Social Judgments of integrated and Segregated students with mental retardation toward their same- age peers. *Education and Training in Mental Retardation*, 25, 2, 107-112.

98- American Association of Mental Retardation (1992) *Mental Retardation Definition, Classification, and System of Support* (9th ed) Washington, D C Author

99- American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (IV Ed). Washington, D.C

100- Andrasik, F & Matson, J L. (1985) Social Skills training for the mentally retarded. (In) Luciano L Abate and Michael A Milan (Eds.) *Handbook of Social Skills Training and Research*. New York . John Wiley & Sons.,

101- Argyre, M (1981) *The Social Psychology of early day life*. London : Routledge

102- Balch, B V (1999) Principal' s inclusive beliefs and degrees of inclusive implementation in middle level schools in relation to teachers Perceptions of climate Dissertation Abstracts International. 60, 6, 1837. A.

- 103- Bang, M Y & Lamb, P (1996) : The impact of inclusion of students with challenging needs. Paper presented at the Annual Conference of the Association for Persons with Sever Handicaps. New Orleans. 1-3 November
- 104- Beck, M.E. & Malloy, M. (1998) Attitudes on inclusion of a Player with disabilities in a regular softball league. *Mental Retardation*, 36, 2, 137-144.
- 105- Bellack, A. S. & Hersen (1979) . *Research and Practice in Social Skills - training* New York Plenum
- 106- Blagg, D E (1992) Adaptive behavior, social adjustment and academic achievement of children assigned to regular and special education ,(EDD Abstract). University of Georgia
- 107- Blankenship, C & Lillym M S. (1981): *Mainstreaming students with learning and behavior problems*. New York Holt, Rinehar E & Winston.
- 108- Block, M E. & Malloy, M. (1998) Attitudes on inclusion of a player with disabilities in a regular softball league *Mental Retardation*, 36, 2, 137-144.
- 109- Bramston, P & Cummins, R A (1998) Stress and the move into community accomodation. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 23, 4, 295-308.
- 110- Carrtledge, G & Milburn, J (1980) The case for teaching social skills in the classroom A review *Review of Educational Research*, 48, 133-156.
- 111- Center, Y & Curry, C (1993) A Feasibility study of a full interaction model developed for a group student classified as mildly intellectually disabled. *International Journal of Disability Development and Education* 40, 3, 217-235.
- 112- Cholakova, M & Georgieva, D. (1996) The Parent situation and the Future development of special education in Bulgaria. Paper Presented at the Annual World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (10th, Helsinki, Finland, July 8-13).

- 113- Cole, D A & Meyer, L H (1991) Social integration and sever disabilities A longitudinal analysis of child outcomes
Journal of Special Education, 25, 3, 340-351.
- 114- Cole, D A , Vandercook, T. & Rynders, J. (1987) Dyadic interactions between children without mental retardation effects of age discrepancy **Amp. J. of Mental Deficiency, 92, 2, 194-202.**
- 115- Combs, M L & Slaby, D A (1977) Social Skills training with children. In B B. Lahey & A E. Kazdin (Eds.), **Advances in child clinical Psychology (Vol. 1), New York: Plenum.**
- 116- Cormany, E E (1994) Enhancing services for toddlers with disabilities A reverse mainstreaming inclusion approach. **Dissertation Theses, Practicum Reports Florida Nova Southeastern University**
- 117- Debra, M. K. Betsy, R L., Sue, V., Erin, P D. & Joseph, C D (1992) Teaching Social Skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated First- Grad Classroom, **Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 281-288.**
- 118- Dev, P C & Belfiore P J (1996) Mainstreaming students with disabilities Teacher perspectives in India. **Paper Presented at the Annual International Convention of the Council For Exceptional Children (74 th, Orlando, F.L., April 1-5.**
- 119- Downing, J E , et al (1996) . The Process of including elementary students with autism and intellectual impairments in their typical classrooms. **Paper presented at the Annual International Convention of Council for Exceptional Children (74 th, Orlando, Fl April 1-5).**
- 120- Eliasson, S.L. (1998) Social integration and satisfaction among individuals with developmental disabilities A Sociological Perspective. **Education and Training in Mental Relation and Developmental Disabilities, 33 2 162-167**

- 121- Ellis, D N (1997) A description of instructional and social interactions of students with mental retardation in regular physical education setting. **Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 31, 3, 235-241
- 122- Emanuelsson, J & Sonander, K (1997) Mildly mental retarded Pupils in the ordinary swedish school Prevalence and school career (In Two Cohort Samples) **Paper Presented at the Annual World Congress of the Scientific study of Intellectual Disabilities**, (10 th, Helsinki, Finland, July 3-13).
- 123- Eyman, R K, O'Connor, G., Tarjan, G. & Justice, R S (1986): Factors determining residential Placement of mentally retarded children **American Journal of Mental Deficiency**, 76, 692-698.
- 124- Forman, P et al. (1994) Services to students with mild intellectual disability **Research Report, Special Education Centre, Newcastle Univ**, Callaghan, Australia, 135.
- 125- Foster, S L. & Richey, W L (1979) Issues in the assessment of social competence in Children. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 12, 625-638.
- 126- Goldstein, H. , et al (1997) Interaction among preschoolers with and without disabilities Effects of across the day peer intervention **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, 40,1, 33-48.
- 127- Gresham F (1986) Conceptual issues in the assessment of social Competence in children- (In) Phillip S. Strain, Michael J Gurnack & Hill M Walker (Eds) , **Children's Social Behavior**, New York Academic Press INC
- 128- Gimpel, T (1994) Social competence and social skills training for Persons with mental retardation: An expansion of a behavioral Paradigm **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 29 3, 194-201

- 129- Guralnick, M J (1986) The Peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. (In) Phillips S Strain, Michael J. Guralnick & Hill M. Walker (Eds.) **Children's Social Behavior: Development, Assessment, and Modification** : New York : Academic Press. INC.
- 130 - Guralnick M J (1994) Perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. **Journal of Early Intervention**, 18, 2, 168-183.
- 131- Hall, L. J et al (1995) Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedule and decreased prompts. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 30,3, 208-217.
- 132- Hamachek, D E. (1982) **Encounters with others' interpersonal relationships and you**. New York : C.B S College Publishing.
- 133- Hasselt, V , Simon, J & Mastauono, A. (1982) **A program description social skills training for blind children and adolescents** London. Jessicokingsley Publishers.
- 134- Hass, K, (1979) **Abnormal Psychology** New York D. Van Nostrand Co.
- 135- Hegarty, S E (1981) Children with special needs in ordinary schools. **National Function for Educational Research**, 44,3, 202-210.
- 136- Heiman, T & Margalit, M. (1998) Loneliness, Depression, and Social Skills among students with mild mental retardation in different educational settings. **Journal of Special Education**, 32, 3, 154-63.
- 137 Hilton, A (1994) - The integration of student with mental retardation into general education classrooms. **Paper Presented at the Annual International Convention of the council for Exceptional children** (72 nd, Denver Co. April 6-10)

- 138- Kalman, M T (1987) A Longitudinal analysis of the efficacy of community Placement versus institutionalization of the developmentally disabled. (PHD Abstract). United States International University
- 139- Kendall,P.C & Hammen C. (1995) **Abnormal Psychology**, New York : Hoghton Mifflin Co.
- 140- Kaplan, H I & Sadock,B I (1999) **Symposis of Psychiatry : Behavioral Sciences clinical Psychiatry** 8th ed. (WHO) Cairo : Mass Publishing Co.
- 141 Kendall, P.C & Braswell, L (1982) **Assessment for cognitive behavioral interventions in the schools**. *School Psychology Review*, 11,12-13.
- 142- Kingsley, R F. et al (1981) Social Perception of friendship, leadership and game playing among EMR special and regular class boys. **Education and Training of the Mentally Retarded**, 16, 3, 201-206.
- 143- Kis - Glavas, L , et al (1996) Teachers attitudes toward the integration of pupils with intellectual disabilities. **Paper presented at the World Congress of IASSD** (10 th, Helsinki, Finland, July 8-13)
- 144- Knerr,G (.995) **Mental Retardation and Autistic Disorder**, NewYork : Prentice Hall
- 145- Lee D Y (1977) Evaluation of group counseling Program designed to enhance social adjustment of mentally retarded adults **Journal of counseling Psychology**, 24, 318-323
- 146- Libet, J M & Lewinsohn P M (1973) Concept of Social Skills with Special reference to the behavior of depressed Persons **Journal of Consulting and clinical psychology**, 40, 304-312
- 147 Longon, J (1995) Acquisition and generalization of social skills by high school students with mild mental retardation **Mental Retardation**, 33, 3, 186-196.

- 148- Mac Cabe, J R., Jenkins, J R. Mills, P E., Dale, P S Philip, S & Coleman K N (1999) Effects of group composition, maternal and developmental level on play in preschool children with disabilities **Journal of Early Intervention**, 22, 2, 164-178.
- 149- MacMillan, D (1982) **Mental Retardation in School and Society** 2nd ed., Boston Little, Brown and Co.
- 150- Madden, N A & Sklar, R E (1983) Mainstreaming students with mild handicaps Academic and Social outcomes. Review of **Educational Research**, 4, 519-569.
- 151- Magnus, E., et al (1994) A Co-operative partnership: School, home and community. **J. of Special Education**, 18, 1, 33-42.
- 152- Marwell, B E (1990) Integration of students with mental retardation. **Summary evaluation report. Madison public schools, Wis.**, (Reports Evaluative), 142.
- 153- Matson, J L & Andrasik, F (1982) Training leisure-time social interaction skills to mentally retarded adults **American Journal of Mental Deficiency**, 86, 533-542
- 154- Mc Fall, R M (1982) A review and reformulation of the concept of social skills. **Behavioral Assessment**, 4, 1-33
- 155- Mc Mahon, C M., et al. (1976) Analysis of frequency and type of interactions in a peer-mediated social skills intervention Instructional vs social interactions **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 31, 4, 33-52
- 156- Merrell K W (1998) **Assessing Social Skills and Peer Relations** (1) H Booney Vance (Ed.) **Psychological Assessment of children**. New York John Wiley & Sons inc
- 157- Michelson, L. & Mannanno, A. (1986) : Social Skills training with children. Research and clinical applications. (In) Philips S Ttram, Michael J Guralnick & Hilda Walker (Eds) **Children's social Behavior : Development, Assessment and Modification** New York Academic Press INC

- 158- Morrison, G. M. (1981) Sociometric measurement Methodological Consideration of its use with mildly learning handicapped and nonhandicapped children. *Journal of Educational psychology*, 73, 193-200.
- 159- Murphy, P & Kupshik, G.A.(1992) : Loneliness, Stress, and Will - being - A helper guide. New York : Routledge, Chapman & Hall INC.
- 160- Nabuzoka, D. & Ronning, J.A.A (1997): Social acceptance of children with intellectual disabilities in an integrated school setting in Zambia A Pilot study *International Journal of Disability Development and Education*, 44, 2, 105-115
- 161- O' Reilly, M.F & Glynn, D (1995) . Using a process social skills training approach with adolescents with mild intellectual disabilities in a high school setting. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 3, 187-198
- 162- Palmer, D S Bortwick - Duffy, S.A. & Widaman, K (1998) Parent Perceptions of inclusive practices of their children with significant cognitive disabilities, *Exceptional children*, 64, 2, 271-282.
- 163- Pineault, B & Stayrook, N. (1993) *Integrating special services : Seeking a balance in meeting student needs*. Fairbanks, North Star Borough School District. AK., 215
- 164- Putnam, J W Rynders, J E., Johnson, R T & Johnson D. W (1989) Collaborative skill instruction for Promoting Positive interactions between mentally handicapped and non-handicapped children. *Exceptional children*, 55, 6, 550-557.
- 165- Quinn, V N (1984) *Applying Psychology* - New York Mc Graw-Hill, INC.

- 166- Riggio, R E (1986) Assessment of basic social skills **Journal of Personality and social Psychology**, 5, 3, 649-660.
- 167 - - - (1990) **Social Skills and Self-esteem**. *Personality and social Psychology*, 5, 3, 649-660
- 168- Robertson, G J (1992) Mental retardation (In) Raymond J Corsini(ed) **Encyclopedia of Psychology** 2nd ed., vol. 2, New York: Harber, Co
- 169- Rogers, W A , et al (1980) **Playing and learning together: Patterns of Social Interaction in handicapped and nonhandicapped children**. Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), Washington, D C
- 170- Ronning, J A & Nabuzoka, D (1993) Promoting Social interaction and status of children with intellectual disabilities in Zambia **J. of Special Education**, 27, 3, 277-305.
- 171- Rowden, L M (1990) Social competence in institutionalized mentally retarded adults: Concurrent and Predictive Correlates (Ph.D. Abstract) University of Waterloo, Canada.
- 172- Sargent, L R (1988) **Systematic instruction of Social Skills**. Iowa state Dep. of Education, Des Moines Bureau of Special Education Des Moines Bureau of Special Education P 418
- 173- Sherman, J A , et al (1992) Social evaluation of behaviors comprising three social skills: A Comparison of the Performance of People with and without mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**, 96,4,419-431
- 174- Sitlington, P L (1991) Iowa statewide follow Up study: Changes in the adult adjustment of graduates with mental disabilities one Vs three years out of school **Education and Training in Mental retardation**, 28, 2 115-121

- 175- Siperstein, G.N. & Leffert, J.S. (1997) : Comparison of Socially accepted and rejected children with mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**, 101, 4, 339-351.
- Stancliffe, R.J. & Hayden, M.F. (1998) - Longitudinal study of institutional downsizing : Effects on individuals who remain in the institution. **American Journal on Mental Retardation**, 102, 5, 500-510.
- 177- Trower, P. M. (1979) . Fundamentals of interpersonal behavior : A Social - Psychological Perspective. (In) A.S. Bellack & H. Hersen (Eds.), **Research and Practice in Social skills training**. New York : Plenum.
- 178- Urbain, E.S. & Kendall, P.C. (1980) Review of social cognitive Problem Solving intervention with children. **Psychological Bulletin**, 88, 109-143.
- 179- Vernon G.E. (1982) . Family climate and the retarded child's social skills, **Dissertation Abstract International**, 43, (5-8), 1612
- 180 - Warger, C.L. (1990) . Can social Skills for employment be taught ? Using Cognitive behavioral Procedures with adolescents with mild Disabilities. **Research and Resources on Special Education**, No. 28, Washington Office of Special Education and Rehabilitative Services.
- 181-- White, J.A. (1990) The impact of transition from a campus residential program to a community based supervised apartment program for youth. **paper Presented at the Annual Meeting of the American Association on Mental Retardation** (Atlanta, G.A., May 27-31)
- 182 Winzer, M.A. (1993) The History of Special Education from Isolation to Integration. Washington gallaudet University Press.

الفهرس

تقديم الكتاب

الفصل الأول، مدخل إلى الدراسة

٧	
٩	مقدمة
١٤	مشكلة الدراسة
١٥	أهداف الدراسة
١٦	تساؤلات الدراسة
١٨	أهمية الدراسة
٢٤	مصطلحات الدراسة
٢٩	حدود الدراسة

الفصل الثاني، التخلف العقلي

٢١	
٢٢	تعريف التخلف العقلي
٢٨	تصنيف التخلف العقلي
٢٨	أ - تصنيف التخلف العقلي حسب أسباب الإصابة
٤٠	ب - تصنيف التخلف العقلي حسب ثقل الإصابة
٤٠	ج - تصنيف التخلف العقلي حسب المظاهر الأكاديمية
٤٤	د - تصنيف التخلف العقلي حسب درجة الإصابة

الفصل الثالث، نظم التربية الخاصة للمتخلفين عقليا

٥٥	
٥٧	مقدمة
٥٨	أولاً، نظام العزل
٥٨	اشكال العزل
٦٤	العوامل المرتبطة بنظام العزل

٧٠	- الآراء المزیدة لنظام المنزل
٧١	- سلییات نظام المنزل
٧٥	١) نظام الدمج
٧٦	٢) المصطلحات المرتبطة بالدمج
٨٤	٣) فوائد الدمج
٨٨	٤) أشكال الدمج
٩٢	٥) متطلبات عملية الدمج

الفصل الرابع المهارات الاجتماعية

١٠٣	- تعريف المهارات الاجتماعية
١٠٥	١ - المهارات الاجتماعية كسمة
١٠٦	ب - المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي
١٠٩	ج - المهارات الاجتماعية من منظور معرفي
١٠٩	د - المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي
١١٢	- مكونات المهارات الاجتماعية
١١٨	- جوانب القصور في المهارات الاجتماعية
١٢٣	- التدريس على المهارات الاجتماعية
١٢٢	المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا :
	٥ العوامل المرتبطة بقصور المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين
١٢٤	عقليا
١٢٦	- تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً
	فعالية نظام الدمج في تحسين المهارات الاجتماعية لدى
١٥٦	المتخلفين عقليا

الفصل الخامس: الاضطرابات السلوكية

لدى المتخلفين عقليا

- ١٧٧ _____
- ١٧٩ - تعريف الاضطرابات السلوكية
- ١٨١ - خصائص الاضطراب السلوكي
- ١٨٢ - أشكال الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقليا
- ١٨٦ - التدريب على المهارات الاجتماعية وانخفاض الاضطرابات السلوكية
- ١٨٨ - أثر الدمج على سلوكيات المتخلفين عقليا

الفصل السادس: برنامج تنمية المهارات الاجتماعية

- ٢٠٩ _____
- ٢١١ - مقدمة
- ٢١١ - الحاجة للبرنامج
- ٢١٢ - أهمية البرنامج
- ٢١٢ - تخطيط البرنامج
- ٢٢٧ - جلسات البرنامج

الفصل السابع: الدمج وتحسين المهارات الاجتماعية

لدى المتخلفين عقليا

- ٢٥١ _____
- ٢٥٢ - مقدمة
- ٢٥٢ - الفروق في المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج
- ٢٥٩ - الفروق في المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل
- الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة
- ٢٦٤ - بعد البرنامج
- ٢٦٩ - الفروق في المهارات الاجتماعية للعزل والمجموعة الضابطة بعد البرنامج
- الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج
- ٢٧٥ _____

- الفروق في المهارات الاجتماعية لمجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج

٢٨١ بعد مرور شهرين من المتابعة

الفصل الثامن: الدمج وخفض الاضطرابات السلوكية

٢٨٩ لدى المتخلفين عقليا

٢٩١ - مقدمة

٢٩١ - الفروق في الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج

٢٩٧ - الفروق في الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل

- - الفروق في الاضطرابات السلوكية بين مجموعتي الدمج والعزل بعد

٣٠٤ البرنامج

- - الفروق في الاضطرابات السلوكية لدى مجموعتي الدمج والعزل بعد

٣١١ البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة

٣٢٢ • ملخص النتائج

٣٢٤ • توصيات الدراسة

٣٢٩ • المراجع

٣٤٩ • الفهرس

